أحمد العيسى

إصلاح التعليم في السعودية

بين
غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية
وعجز الإدارة التربوية

أحمد العيسى

إصلاح التعليم في السعودية

بين

غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية
وعجز الإدارة التربوية

دار الساقي

© دار الساقي
جميع الحقوق محفوظة
الطبعة الأولى ٢٠٠٩

ISBN 978-1-85516-365-2

دار الساقي
بناية تابت، شارع أمين منيمنة (نزلة السارولا)، الحمراء، ص.ب: ١١٣/٥٣٤٢ بيروت، لبنان
الرمز البريدي: ٦١١٤ ـ ٢٠٣٣
هاتف: ٣٤٧٤٤٢ (٠١)، فاكس: ٧٣٧٢٥٦ (٠١)
e-mail: alsaqi@cyberia.net.lb

إهداء

إلى بناتي وأبنائي

آلاء . . أبرار . . لاما

معاذ . . عبدالعزيز . . محمّد . . سعود

حين يعجز النظام التعليمي عن استيعاب طموحاتكم.

المحتويات

تقديم ٩

الفصل الأوّل: قراءة في الوضع الراهن ١٣

مقدّمة في نموّ التعليم وانتشاره ١٥

فلسفة التعليم وسياسته ١٧

المناهج ١٩

المقرّرات الدراسية ٢١

التعليم الديني ٢٣

تعليم المرأة ٢٦

التعليم الأهلي (الخاص) ٢٨

المدارس الأجنبية ٢٩

المدن الاقتصادية والتعليم ٣١

المُخْرَجات والنتائج ٣٣

الفصل الثاني: مشاريع لإصلاح النظام التعليمي ٤٣

مقدّمة في مفهوم «إصلاح التعليم» ٤٥

مبادرات إصلاحية دولية ٤٨

إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية ٥٧

تجارب إصلاحية ٥٩

التجربة الأولى: مشروع التقويم الشامل للتعليم ٦٠

التجربة الثانية: مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ٦٣

الفصل الثالث: لماذا أخفقت مشاريع إصلاح التعليم؟ ٦٩
غياب الرؤية السياسية والإرادة الحاسمة ٧٢
توجُّس الثقافة الدينية من مشاريع إصلاح التعليم ٨١
عجز الإدارة المركزية عن تغيير بيروقراطية الإصلاح ٩٤
مناخ ١١ أيلول/ سبتمبر وتأثيره على إصلاح التعليم ٩٧

الفصل الرابع: أفكار إصلاحية ١٠١
فلسفة تربويّة جديدة للنظام التعليمي السعودي ١٠٣
وثيقة جديدة لسياسة التعليم ١٠٥
دور مختلف لوزارة التربية والتعليم ١٠٧
تطوير المناهج الدراسيّة ١١٠
إعادة الاعتبار إلى مهنة التعليم ١١١
تطوير التعليم الديني ١١٥
تعليم اللغة العربية ١١٧
تعليم اللغات الأجنبية ١١٩
رياض الأطفال أو تعليم ما قبل المدرسة ١٢٠
إعادة النظر في تجربة التعليم الأهلي والمدارس الأجنبية ١٢٢
مشاركة الأسرة في مسؤولية التعليم ١٢٦
تطوير الكتب الدراسية والموادّ العلمية ١٢٨

خاتمة ١٣١

ملحق الأشكال والجداول ١٣٧

تقديم

التعليم ليس مشروعاً لملء جردل،
وإنما لإشعال حريق..

ييتس

إنَّ نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يصلح لتخريج كَتَبَةٍ للمستوى الخامس في الوظيفة الحكوميّة، أمَّا من شبَّ عن الطوق وأصبح من قادة المستقبل، من العلماء والأدباء والمفكِّرين، ومن رجال الأعمال ومهندسي الاقتصاد الجديد، ومن علماء الذَّرَّة وعلماء الفضاء، ومن مهندسي تقنيات النانو ومبرمجي الأقمار الصناعية، ومن معلِّمي الإبداع والتفكير الناقد، ومن اللاعبين الكبار في ساحة التنافسية الدولية؛ فهم استثناء وصلوا بطرق استثنائية، بجهد ذاتي، أو دعم اجتماعي، أو بتعليم حرٍّ في مكان ما من العالم؛ لكنَّهم - بالتأكيد - لم يكونوا ثمرة نظام تعليمي متخلِّف لا يزال يُجبر التلميذَ الصغير على حمل حقيبة ثقيلة على ظهره كلَّ صباح، ويعود بها بعد الظهر، ولم يتغيَّر شيء سوى وُرَيْقات هنا وهناك، تحتوي على أسئلة تبحث عن إجابات مكرورة يُلقي بها الطالب وهو يتثاءب، ليُبعد عنه إلحاح المعلِّم أو تثريبه، وأحيانًا مسطرة العقاب، ثم يترقَّب إجازة بين فينة وأخرى ليُلقي بتلك الحقيبة جانباً، ثم يعود في عام جديدٍ، لا جديدَ فيه، سوى المرحلة التعليمية التي انتقل إليها، فيُفاجأ بأنَّ بعض مواضيع الدراسة هي إعادة وتكرار، وهي إعادة وتكرار

على الحقيقة، ولماذا لا نعيد ونكرِّر حتى تترسَّخ المعلومات في عقل التلميذ الصغير، فالنجاح والرسوب - كلاهما - يعتمدان على مقدار ما يتذكَّره الطالب من معلومات، وما يستحضره من آيات أو معادلات أو قواعد نحوية!

إنَّ هذا الكتاب ليس كتابًا علميًا توثيقيًّا للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، كما أنَّه لا يقوم برصد علمي توثيقي لمشاريع «إصلاح» أو «تطوير» التعليم؛ وإنَّما هو قراءة نقدية لأسباب إخفاق النظام التعليمي في المملكة في إنتاج أجيال قادرة على مواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل، تحدّيات عصر العولمة والانفتاح الثقافي والفكري، والتقدّم العلمي والتكنولوجي، عصر انهيار الحواجز الجغرافية والسياسية، عصر الذرّة والغزو الفضائي وعلم الجينات والأسلحة البيولوجية والكيميائية، عصر المنافسة الشرسة على الساحة الدولية علميًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا. . عصر نهاية التاريخ.

إنَّه محاولة لتحليل عوامل تعثُّر مشاريع «إصلاح» النظام التعليمي أو «تطويره» في المملكة من خلال عشرات المشاريع والأفكار والقرارات التي انطلقت في غير اتجاه خلال ثلاثة عقود من الزمن انصرمت، ولكن دون نجاح يُذْكَر، ممَّا يؤكِّد على أن تلك المشاريع لم تصل في عُمقها إلى جذور مشاكل النظام التعليمي وعِلله، ولم تحاول - في الوقت نفسه - مواجهة العوامل السياسية والثقافية والإدارية التي تُعيق مشاريع الإصلاح، فتعيد صياغة النظام التعليمي وفق سياسات، ونُظم، ومناهج، وبرامج تتوافق مع حاجة البلاد والمجتمع، وتتوافق - كذلك - مع متطلّبات العصر وتدفع بأجيال قادرة على المنافسة في ظلِّ تعقيدات الحياة العملية المعاصرة.

ولعلَّ من أراد أنْ يقرأ عن نظام التعليم في المملكة، أهدافه وأقسامه وأنماطه، في كتاب كلاسيكي في طرحه وتناوله، يجد عددًا وفيرًا من الكتب التي تزخر بها المكتبات العامة والخاصة، ومنها كتابي الأوَّل «التعليم في المملكة العربية السعودية، سياساته، نُظمه، واستشراف مستقبله»؛ فهو كتاب

علميّ موثّق بالأرقام والمراجع والتواريخ، وقد كُتِبَ بلغة علمية تستند إلى التحليل والدرس العقلي، واكتنفته روح متفائلة، ورؤية متصالحة مع الواقع.

أمّا هذا الكتاب؛ فهو كتاب فكري ونقدي، أكتبه بلغة عاطفية نابعة من القلب، صادقة في مباشرتها، وإنْ غلّفتها نظرةٌ متشائمة متصادمة مع الواقع، هي نظرةٌ تستند إلى العقل والوعي الشاملين، لا تهتم كثيراً بمعايير التاريخ أو الجغرافيا أو الأرقام أو ما له صلةٌ بدقّة الإحصاءات المسبقة، وإنّما هو كتاب - قبل هذا - يحمل في ثناياه كثيراً من البوح والشكوى والنقد الذي قد يبدو قاسياً - في الأغلب الأعمّ - كما أنّه يتضمّن نقداً بل هدماً لما قد يعتبره البعض مقدّساً ونهائياً وثابتاً غير قابل للتطوير. إنّ الكتاب يحوي - كذلك - رؤىً وأفكارًا قد يصلح بعضها للعقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وقد يصلح بعضها للعقد الثالث أو الرابع أو حتى الأخير منه.

ولعلّي أهمس لمن أراد أن يجادل في قضية محورية، هي التسليم بضعف النظام التعليمي في المملكة، ويحاول - برغم ذلك - أنْ يثبت العكس، فأقول له: لا تقرأ هذا الكتاب؛ فهو كتاب يؤمن أساسًا بهذه الحقيقة، التي يقبلها - قناعةً - الوسط العلمي والتربوي والفكري، وبخاصةٍ لدى أولئك المهتمّين بالشأن العامّ الداخلي والمحلّي، المدركين للفجوة التي تفصلنا عن التقدّم والازدهار والنهضة الحقيقية. إنّ أُمَمًا وشعوبًا عديدةً كانت تسير خلفنا، وتعاني اضطرابات سياسية واقتصادية عظيمة؛ لكنّها - فجأة - بدأت تسلك الدروب الصحيحة، وتواجه العقبات والمشكلات بالعزم والإصرار والإرادة؛ حيث أولت التعليم أقصى اهتماماتها، وذلّلَتْ كثيراً من العوائق الثقافية والإدارية، فانطلقت تنافس في ميدان عام عنوانه الكفاءة والإنتاج والالتزام والمسؤولية.

إنّ المملكة العربية السعودية تمرُّ اليوم بمنعطف تاريخي مهمّ، فلا يبدو لها مستقبل مشرق في القرن الحادي والعشرين إلا بنظام تعليمي متطوِّر وحديث، قادر على تحقيق تنمية علمية واجتماعية واقتصادية حقيقية، من

خلال إنتاج أجيال مستنيرة متمكنة قادرة على العطاء والإنتاج والمنافسة. ولعلَّ تحقيق هذا الحلم، هذا النظام، هو بحاجةٍ إلى عملية جراحية عاجلة وعميقة لمفاصل النظام التعليمي، وأُسسه، ومرتكزاته التي يقوم عليها.

إنَّ الأمل كبير في أن يكون هذا الكتاب باعثاً لإضاءاتٍ وإشراقاتٍ مستقبلية، كتلك الإضاءات الكبيرة التي يضعها الأطبّاء فوق أسرَّة المرضى في أثناء العمليات الجراحية، بُغية تحقيق هدف سامٍ منشود.

وبالله التوفيق

د. أحمد بن محمّد العيسى

الفصل الأوّل

قراءة في الوضع الراهن

إذا كنت تعتقد أنَّ كُلفة التعليم باهظةٌ..
جَرِّب الجهلَ..

ديريك بوك

مقدِّمة في نموّ التعليم وانتشاره

لا شكَّ أنَّ مسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية قد حقَّقت قفزات مهمّة على صعيد الانتشار، وذلك بتوفير فُرص التعليم لأفراد المجتمع جميعهم، في المدن الكبيرة وفي المحافظات والمراكز الصغيرة والقرى الريفية، وعلى المستويات كافَّةً بدءاً من التعليم العام، مروزاً بالتعليم الفني والمهني، وصولاً إلى التعليم العالي. لقد وصل التعليم اليوم إلى مناطق المملكة، مدنها وقراها بعامَّة، في الصحارى والجبال والسهول والشواطئ، وأصبح افتتاح مزيد من المدارس والمعاهد والكلّيات المتوسّطة والجامعات، يمثِّل الحديث اليومي المكرور في الصحافة ووسائل الإعلام. وعلى الرغم من وجود اختناقات في بعض مراحل التعليم، نتيجة تزايد أعداد السكان في السنوات العشرين الماضية، وتأخُّر بعض المشاريع التعليمية في خلال بعض الفترات التي شهدت أزمات اقتصادية؛ إلاّ أنّ عدد مشاريع وزارة التربية والتعليم والمؤسَّسات التعليمية الحكومية الأخرى المشرفة على التعليم العالي والفني، كان في تزايد مستمر، بحيث يمكن اعتباره مؤشِّراً على تعزيز كفاءة النظام التعليمي من خلال تخفيض أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وفي

القاعات والمعامل والمختبرات. وإذا أضفنا إلى ذلك دخول القطاع الخاص، شريكاً في توفير فرص التعليم من خلال الاستثمار في تأسيس المدارس الأهلية، وكذلك فرص الابتعاث للدراسة في الخارج؛ فإنَّ مشكلات الاستيعاب وعدم توافر الفرص التعليمية في مختلف المستويات التعليمية، قد يصبح من ظواهر الماضي، ومن ثمَّ يصبح بإمكان المواطن، والمقيم أيضاً، الحصول على فرص التعليم والتدريب متى ما أراد ذلك، ومهما كان عمره الزمني.

وفي بلد يُعتبر النموّ السكاني فيه من أعلى المعدّلات العالمية، يتجه أكثر من ثلث السكان كل صباح إلى مقاعد التعليم، مما يؤكد على ضخامة المسؤولية الملقاة على النظام التعليمي في توجيه مستقبل البلاد، فقد تجاوز عدد الطلاب والطالبات في مراحل التعليم العام، خمسة ملايين طالب وطالبة، يدرسون في أكثر من ثلاثين ألف مدرسة منتشرة على مساحة شاسعة شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً[1]. وقد جاء ذلك كلُّه في فترة زمنية قياسية، نتيجة الاهتمام الكبير من القيادة السياسية وبالتالي الإنفاق الضخم على قطاعات التعليم المختلفة، حتى احتلّت المملكة المرتبة الثامنة على المستوى الدولي في الإنفاق على التعليم. (احتلَّ قطاع التعليم المرتبة الثانية في حجم الإنفاق العام في ميزانية الدولة بعد قطاع الدفاع والأمن، ففي عام ٢٠٠٨م بلغت نسبة ميزانية مؤسَّسات التعليم حوالى ٢٥,٤٥٪ من ميزانية الدولة العامة التي بلغت ٤١٠ مليارات ريال، حيث نالت مؤسّسات التعليم حوالى ١٠٥ مليارات ريال، ونالت وزارة التربية والتعليم وحدها ٧٤ مليار ريال (٢٠ مليار دولار)).[2]

لقد أدّى هذا الانتشار إلى تحقيق معدلات جيّدة في محو الأمّية بين

(١) إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ (٢٠٠٦/٢٠٠٧م)، مركز المعلومات الإحصائية. الإدارة العامة للحاسب الآليّ والمعلومات.

(٢) المصدر السابق.

السكان، حيث انخفضت نسبة الأمية في سنِّ التعليم من ٦٠٪ في عام ١٩٧١م إلى ١٣,٧٪ في عام ٢٠٠٨م (٧,٣٪ بين الذكور، و٢٠ ٪ بين الإناث)، وهذا يعتبر إنجازاً هائلاً بالمقاييس العلمية. ومن جهة أخرى أدّى انتشار التعليم إلى توفير أعداد كبيرة من القوى البشرية السعودية من حاملي الشهادات الجامعية والشهادات العليا بشكل لافت، في التخصُّصات العلمية والمهنية كافَّة، سواء أكان الحصول عليها من الجامعات المحلية أم من الجامعات العالمية في الدول المتقدمة.

لقد أقرَّت المؤسَّسات الدولية بهذه الحقيقة، وأشادت بجهود الدولة في نشر التعليم وفي تخفيض نسبة الأمّية، وفي تحويل البلاد التي كانت تعاني قبل تأسيس المملكة العربية السعودية من المشكلات السياسية، وعدم الاستقرار، وانتشار الجهل والفقر، إلى دولة لها مؤسَّساتها، ولها نظامها، ولها اقتصادها، ومن ثمَّ لها احترامها العالمي.

فلسفة التعليم وسياسته

إنَّ المتأمِّل في مسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى يومنا هذا، يرى أنَّ الاهتمام قد انصبَّ على النموّ والتوسُّع في فُرص التعليم وإتاحة الفرصة لأفراد المجتمع كافَّة للالتحاق بمؤسَّسات التعليم، ذلك بهدف انتشال البلاد من سنوات طويلة من التخلُّف الحضاري والمادّي. ولقد بدأ هذان الاهتمام والتوسُّع منذ عهد مؤسِّس المملكة العربية السعودية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود؛ حيث قام على تأسيس مديرية المعارف في عام ١٩٢٥م، حينما كان يعمل على إكمال مشروع توحيد الدولة، واستمرَّ بعد ذلك في حلقة طويلة من التوسُّع والانتشار، واتَّخذ سلسلة طويلة من القرارات المصيرية، التي ساهمت في تكوين ملامح النظام التعليمي في المملكة، حتى أوصلته إلى ما هو عليه اليوم من مستويات متقدّمة، ومؤسّسات عملاقة،

وبرامج متنوّعة تُشرف عليها جهات حكومية رسمية كثيرة، منها وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، والمؤسَّسة العامّة للتدريب التقني والمهني.

لكنَّ هذا الاهتمام والانتشار الأفقي لم يواكبه تطوّر حقيقي في الفكر التربوي والتعليمي؛ ذلك أنَّ هويّة النظام التعليمي وفلسفته الأساسية الداخلية قد تشتّتت في غير اتجاهٍ نتيجة لسنوات طويلة من التعديل والتطوير والتبديل، التي مسَّتْ المكوِّنات الأساسية للنظام التعليمي. فقد تاهت فلسفة التربية في النظام التعليمي السعودي ولم تستطع إيجاد الصيغة السحرية للمواءمة بين قِيَم المجتمع وثقافته، وبين الانطلاق للعالمية عبر الانفتاح الثقافي والعلمي والتكيّف مع المتغيّرات السريعة التي تحدث من حولنا، واستيعابها، ومن ثمّ الانطلاق نحو الاندماج والمشاركة مع العالم في منافسة إيجابية وشريفة، نحو التقدُّم الحضاري والعلمي، والنموّ الاقتصادي، والاستقرار السياسي.

لقد فَقَدَ الفكر التربوي والتعليمي هويّته الحقيقية في ظلّ تأزُّمٍ ثقافيٍّ عامّ، شهدته الساحة الفكرية السعودية في خلال العقود الثلاثة الماضية، بين التيارات التي تدّعي «الأصالة» والتي تسعى بما تملكه من نفوذ إلى التمسُّك بهويّة دينية متشدِّدة في البلاد، والتيّارات التي تنادي بـ«الحداثة» والتي تسعى إلى مزيد من الانفتاح الخارجي ومزيد من المشاركة مع العالم، وإلى التخلُّص من قيود تراثية وهميّة، وتقوم بنقد قاسٍ لبعض ما يُسمّى بـ«الثوابت الدينية». وفي ظلّ غياب قنوات حوار مؤثِّرة، يمكن من خلالها كسر حدة الخلاف، وإحداث نوع من التفاهم والتعاون، أصبح النظام التعليمي أحد ميادين الصراع على النفوذ دون أن يكون أحد ميادين الحوار. لقد نشأ صراع كبير على مستقبل الجيل الشاب، وعلى العقل والتوجُّهات والانتماءات، ليس من خلال مناهج التعليم الرسمية فحسب، بل - أيضاً - من خلال «مناهج خفيّة» يتبنّاها بعض المعلّمين المؤدلجين، والتي أصبحت أكثر جاذبية للشباب، وأكثر إشعالاً، بل وإشغالاً لعقول الشباب قياساً على النشاطات الرسمية الرتيبة.

لهذا كلِّه فإنّه ليس واضحاً - اليوم - ما هي فحوى الفلسفة التي يعتمدها النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، فوثيقة «سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» - تحديداً - التي صدرت في عام ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٨م[٣]، لا تزال تمثِّل الوثيقة الرسمية الوحيدة المعتمدة للنظام التعليمي، لكنَّ التطورات التي حدثت في الفكر السياسي والتنموي والإداري في المملكة، في خلال هذه الفترة الطويلة، قد تجاوزتها بكثير، فانعكس ذلك على قرارات الدولة تجاه التعليم، كما انعكس - أيضاً - على الممارسة الميدانية في المدارس والمعاهد والجامعات التي تُشرف على معظمها - اليوم - قيادات تربوية وتعليمية، تدرَّبت وتعلَّمت في مدارس شتَّى، محلّية ودولية، لم تشارك في إعداد تلك الوثيقة، بل إنَّ بعضهم لا يعرف - أصلاً - بوجود سياسة تعليمية موثَّقة ومكتوبة. وبرغم ذلك؛ فإنَّ الوثيقة لا يزال لها حضور في السجال الفكري - على أقلّ تقدير - حيث إنَّ بعضهم ينظر إليها وكأنّها نصٌّ ديني مقدَّس يحرم نقده أو تغييره، ممَّا أدَّى إلى انطلاق مشاريع التطوير في كلِّ اتجاه، مع تجاهل لتلك الوثيقة وعناصرها، ففقد النظام التعليمي - بذلك - الأُسسَ الفكرية والتربوية التي يستند إليها، والتي توضِّح مساراته واتجاهاته العامة.

المناهج

لقد نالت مناهج التعليم والمقرَّرات الدراسية في الفترة الأخيرة كثيراً من النقد وقليلاً من التحليل العقلاني الهادىء؛ فالمنهج - كما هو معروف - يمثِّل العمليات Process التي تُتَّخَذُ في مرحلة التعلُّم، وإحداث التفاعل بين الموادّ

(٣) وثيقة «سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية»، تمَّ اعتمادها بقرار مجلس الوزراء رقم ٧٧٩ في ١٣٨٩/٩/١٦ هـ. وقد طبعت الوثيقة عدّة طبعات كان آخرها في عام ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

المراد تدريسها والطالب من خلال مساعدة المعلّم، باستخدام الموادّ التعليمية ومصادر المعلومات، ومنها الكتاب المدرسي والأنشطة المنهجية وطُرق القياس والتقويم، وغير ذلك من العمليات المباشرة وغير المباشرة، التي تحاول الوصول إلى نتيجة واحدة وهي تمكين الطالب من اكتساب المعرفة والمهارة والقدرة على التفكير والاستنتاج، والتحليل لكلِّ موضوع من موضوعات الدراسة.

لكنَّ كثيراً من الملتزمين بصرامة النظام التعليمي يركِّزون - كثيراً - على دور الكتاب المدرسي، باعتباره يمثِّل المنهج الدراسي الذي تقرِّره وزارة التربية والتعليم بعد عملية طويلة في مراحل التأليف، والمراجعة، والاعتماد، حتَّى يتمّ إيصاله إلى الطلبة والطالبات بالمجَّان، وفرض تدريسه عليهم وعلى المعلمين.

إنَّ المنهج الدراسي، سواء أكان بهذا التعريف أم ذاك، إنَّما يتَّخذ في النظام التعليمي السعودي صفة الثبات إلى حدِّ القدسية، حيث يفرض النظام على المدارس والمعلّمين الالتزام بالكتاب المدرسي، والتقيُّد بما تُمليه الوزارة وإدارات التعليم من تعليمات؛ لهذا حرصت الوزارة على إنشاء إدارات ضخمة للإشراف التربوي، التي أصبحت كالشرطة التربوية، لتتأكَّد من خلال زيارات المدارس وحضور بعض الحصص الدراسية، أنَّ المعلمين قد دوَّنوا في كرَّاساتهم ما يُسمَّى بالتحضير للموضوعات التي تشملها الكتب الدراسية، ومن هنا تبدو عملية التقويم التي يقوم بها المشرفون التربويّون أشبه ما تكون بمحاضر الشرطة المدوَّنة، التي تشير إلى أنَّ هذا المعلّم قد تقيَّد بموضوعات المنهج، وأنَّه قد أنجز من هذه الموضوعات ما يُمكِّنُه من إكمال المنهج في الوقت المناسب، ومن ثمَّ فإنَّ المعلِّم - في هذا الإطار - يعتبر الكتاب المدرسي بمثابة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها لإيصال المعرفة للطالب؛ ولهذا كلِّه يمكن التأكيد على أنَّ الكتاب المدرسي في النظام التعليمي السعودي

أصبح أكثر أهمية من المعلّم بعد أن أصبح دوره مجرّد أداة لنقل موضوعات الكتاب إلى عقول التلاميذ.

إنَّ عملية بناء المناهج في النظام التعليمي تمرُّ بمرحلة طويلة من التطوير والتعديل والاقتراحات، فتُشكَّل اللجان العلمية التي تنبثق - في الغالب - ممَّا يُعْرَف بالأُسَرِ الوطنية في كلٍّ فرع من فروع العلوم، ثم تقوم تلك اللجان بإعداد مسوَّدة المنهج الدراسي التي تتضمَّن الأهداف العامة والتفصيلية، ثمَّ محتوى المادة وهكذا. وتمرُّ معظم عمليات التطوير عبر بوّابة المقارنة بالمنهج السابق، حيث يتمُّ الحذف والإضافة والتعديل بحسب رؤية اللجان التي تحاول - بناءً على خبراتها ومواقفها الفكرية والثقافية - التأثير في عملية التطوير، ولكنْ قليلاً ما يتمُّ إجراء مقارنات Benchmarking لهذه المناهج مع ما هو موجود لدى الأنظمة التعليمية في الدول الأخرى.

أمَّا في مجال طُرق القياس والتقويم فالنظام التعليمي في المملكة لا يزال يستخدم الطرق التقليدية في القياس، حيث تُمثِّل الاختبارات الفصلية والنهائية المفصل الرئيس في تحديد المستوى المعرفي والمهاري، الذي اكتسبه الطالب في مسيرته التعليمية طوال العام.

المقرَّرات الدراسية

يعتمد نظام التعليم العامّ في السعودية عدداً كبيراً من الموادّ الدراسية الإجبارية التي يدرسها الطلاّب، ابتداءً من الصفّ الأوّل الابتدائي حتى الصفّ الأوّل الثانوي، في حين يُترك للطالب - في الصفّين الثاني والثالث الثانويّين - خيارُ الالتحاق بأحد الأقسام الأربعة التالية: قسم العلوم الشرعية والأدبية، أو قسم العلوم الطبيعية، أو قسم العلوم الإدارية، أو قسم العلوم التقنية. ويتَّجه معظم الطلاب إلى القسمين الأوّل والثاني، أمَّا القسمان الآخران فإنَّهما يحظيان باهتمام أقلّ لأسباب تتعلّق بفرص القبول في المرحلة الجامعية. ومن

خلال الخطة الدراسية للمقرَّرات المعتمدة في مراحل التعليم العام (انظر ملحق الأشكال والجداول للاطّلاع على تفصيل الخطة الدراسية لكل مرحلة)، يمكن استخلاص بعض السِّمات العامّة للمقرّرات الدراسية:

١. تُقدَّم الموضوعات في كلِّ مادّة دراسية باعتبارها علماً مستقلاً بذاته، فعلى سبيل المثال يتمُّ تدريس موادّ العلوم الشرعية باعتبارها موادَّ مستقلَّةً منفصلة عن سياق مجال العلوم أو العلوم الأخرى، فمثلاً يتم تدريس مقررات القرآن الكريم والتفسير والحديث والتوحيد والفقه، بشكل مستقلّ بعضها عن بعض أو عن سياق العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى، في حين تُدرَّس مادة المطالعة بصفة مستقلّة عن موادّ الأدب والنحو والبلاغة والتعبير، فيفقد المنهجُ الدراسيُّ - بذلك - ترابطَه وتكامُلَه وتسلْسُلَه العلمي والطبيعي.

٢. يهتمّ النظامُ التعليمي في المملكة اهتماماً خاصاً بالعلوم الشرعية واللغة العربية في مراحل التعليم العام كافَّة على حساب العلوم الأخرى، وبخاصةٍ العلوم الطبيعية والرياضيّات والعلوم الاجتماعية. فالطالب - كما يوضح الجدول التالي - يدرس العلوم الدينية في أكثر من ٣٤٨٨ حِصّة دراسية في ١٢ عاماً للطلبة الذين يختارون قسمَ العلوم الشرعية في السنتين الأخيرتين، و٢٩٧٦ حِصّة دراسية للطلبة الذين يختارون قسمَ العلوم الطبيعية، بينما لا تُدرَّس مادَّة الرياضيّات إلاّ في ١٤٠٨ حصص لطلاب قسم العلوم الشرعية، ويزيد ذلك العدد لطلاب قسم العلوم الطبيعية إلى ١٧٩٢ حصّة فقط.(٤)

(٤) الخطة الدراسية التفصيلية للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، المفكرة المدرسية، الإصدار الثاني، وزارة التربية والتعليم.

إجمالي عدد الحِصص الدراسية التي يدرسها طلاب القسمين الرئيسين في الثانوية العامة في خلال ١٢ عاماً دراسياً
(عدد الحِصص الأسبوعية × ٣٢ أسبوعاً في العام الدراسي)

أقسام المرحلة الثانوية	عدد الحِصص بحسب نوع الموادّ					
	دين	لغة عربية	اجتماعيّات	علوم	رياضيّات	لغة إنجليزية
قسم العلوم الشرعية	٣٤٨٨	٣٠٧٢	١١٢٠	٩٩٢	١٤٠٨	٨٣٢
النسبة ٪	٪٣٢	٪٢٨	٪١٠	٪٩	٪١٣	٪٧,٥
قسم العلوم الطبيعية	٢٩٧٦	٢٦٨٨	٩٢٨	١٨٢٤	١٧٩٢	٨٣٢
النسبة ٪	٪٢٧	٪٢٤	٪٨,٥	٪١٦,٥	٪١٦	٪٧,٥

٣. إذا أضفنا إلى عدم تناسب عدد الحصص الدراسية لمقرَّرات الرياضيات والعلوم الطبيعية واللغات مع أهميتها العلمية، مسائل أخرى مثل انغلاق البيئة المدرسية، واعتماد طرق التدريس على الحفظ والتلقين، وضعف مستويات المعلمين؛ فإنَّ النتيجة المنطقية هي ضعف مستويات التفكير المنطقي، والتحليل والإبداع لدى الطلبة والطالبات، وبالتالي ضعف المخرجات بشكل عام.

التعليم الديني

إنَّ التعليم الديني في المملكة العربية السعودية له تاريخ عريق، تمتدُّ جذوره إلى ماضي التعليم وتاريخه العريق في الحضارة الإسلامية، حين كان التعليم ينتشر من خلال الجوامع والمساجد التي تحتوي على الكتاتيب، التي

كانت تنتظم فيها حلقات تعليم القرآن الكريم، ودروس تعليم السُنَّة النبويّة، والقراءة والكتابة، وعلوم اللغة العربية. لقد كان التعليم الديني منذ ذلك التاريخ، وضمن هذا الإطار، هو السائد في معظم مناطق المملكة قبل تأسيس الدولة، وفي أثناء مرحلة التأسيس، ولم تعرف مناطقُ المملكةِ التعليمَ النظاميَّ المدرسيَّ إلاّ في مدارس خاصّة، توزَّعَ معظمُها في مدن الحجاز، بهدف تعليم أبناء الأُسر الثريّة علوماً أخرى كالحساب والعلوم، إضافة إلى علوم الدين واللغة العربية.

وبهذا أصبح للتعليم الديني أهمية خاصة بحيث يمكن أن يمثِّل الأساسَ الذي قامت عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، منذ بداية التعليم النظامي حتّى اليوم.

ويمكن تقسيم التعليم الديني الرسمي اليوم في مراحل التعليم العام إلى ثلاثة أنواع، هي:

١. موادّ العلوم الشرعية، التي تحتلُّ نسبةً كبيرة من مقرّرات المناهج التعليمية وموادِّها، في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية كافّة، كما تبيَّن من خلال الجدول السابق.

٢. تعليم ديني إضافي في مدارس تحفيظ القرآن الكريم، التي تركِّز في منهجها، بالإضافة إلى موادّ التربية الإسلامية، على موادَّ إضافيةٍ لحفظ القرآن الكريم وعلوم شرعية أخرى. (تشير إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٦-١٤٢٧ هـ (٢٠٠٥-٢٠٠٦م) إلى أنَّ هناك ١٧٦٤ مدرسة تحفيظ للقرآن الكريم يدرس فيها ٢٠٧,٨٥٧ طالباً وطالبةً)(٥).

٣. التعليم الديني المتخصِّص، الذي توفِّره المعاهد العلمية المتوسطة

---

(٥) إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧ هـ ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، مركز المعلومات الإحصائية، الإدارة العامة للحاسب الآليّ والمعلومات.

والثانوية التي تتبع الجامعات الإسلامية، مثل جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية والجامعة الإسلامية بالمدينة المنوَّرة. (تشيرُ الإحصائية السابقة نفسها إلى أنَّ هناك ١٢٤ معهداً علمياً تابعاً لجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، تضمُّ ١٩,٣٧٠ طالباً، و٥ معاهد تابعة للجامعة الإسلامية في المدينة المنوَّرة تضمُّ ١٥٤٥ طالباً، وهي معاهد للطلاب الذكور دون الإناث)[٦].

إنَّ الاهتمام بالعلوم الدينية في نظام التعليم الرسمي يؤكِّد على حقيقة استحواذ هذه العلوم على نصيب الأسد في أولويّات النظام التعليمي السعودي، على الرغم من محاولات التطوير بإعطاء العلوم العقلية والأساسية بعض الأهمّية، بحيث تجعل مُخرَجات التعليم قادرة على اكتساب التوازن بين علوم الدين وعلوم الدنيا، التي تُشكِّل وسيلة مهمة للرقيِّ الحضاري والتنمية والازدهار الاقتصادي والنهضة الاجتماعية.

وإضافة إلى طغيان تدريس المقرَّرات الشرعية في مراحل التعليم العام كافَّة، فإنَّ صياغة مناهج تلك المقرَّرات قد جاءت من خلال الاحتفاظ بالسياق العام لمفاهيم علماء السلف واستدلالاتهم، وليس بأساليب حديثة تجعل الطلاب أكثر فهماً لمدلولاتها. كما أنَّ تدريس تلك الموادّ يعتمد بشكل كبير على الحفظ والتلقين والتكرار، والتركيز على الأحكام في العقيدة والفروض والتشريع، وبيان الحلال والحرام بشكل قاطع، ممَّا يُفقد تلك المناهج التأثير العميق في نفوس التلاميذ من خلال غرس التربية الإيمانية، لتؤثّر في سلوكيّاتهم، وتُهذِّب من أخلاقهم وتُحسِّن من تعاملهم مع الآخرين.

كما أنَّ من سلبيات التعليم الديني المتخصِّص أنَّه لا يوفِّر للطالب فُرص تغيير مساره المهني والوظيفي في المستقبل؛ فمدارس تحفيظ القرآن والمعاهد

(٦) المصدر السابق.

العلمية المتوسطة والثانوية تقود الطلبة إلى الكلّيات الشرعية والنظرية في الجامعات، بينما لا تمنحهم فرصاً واسعة في الكلّيات العلمية، الطبية والهندسية، وكلّيات الحاسب الآليّ والإدارة، بسبب ضعف تأهيلهم في العلوم الطبيعية واللغات والرياضيّات. ومعلوم أنَّ قطاعات العمل الحديثة تتيح المجال لشغل الوظائف المرموقة لأصحاب التأهيل الجيّد في التخصُّصات العلمية، بينما لا يبقى للمتخرّجين من التخصُّصات الشرعية إلا ميدان التعليم ومجالات أخرى محدودة لا يمكنها استيعاب الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالتعليم الديني المتخصِّص.

تعليم المرأة

بدأ تعليم المرأة قبل اكتمال مرحلة تأسيس المملكة العربية السعودية ولكن على نطاق ضيّق في بعض المدارس الخاصة في مُدن الحجاز وبعض قُرى نجد والأحساء؛ حيث تشير المصادر التاريخية إلى أنَّ أوَّل مدرسة للبنات كانت قد أُنشئت في مكّة المكرَّمة في عام ١٣٦٢هـ (١٩٤١م)، وكان اسمها - آنذاك - مدرسة البنات الأهلية، وقد تبعها عدد من المدارس في جدّة ومكّة والمدينة، كان من بينها مدرسة دار الحنان بجدّة التي أنشأها الملك فيصل بن عبدالعزيز على نفقته الخاصة، عندما كان حاكماً على الحجاز، وكانت قد وُضِعَتْ تحت رعاية حرمه الأميرة عفَّت.

ولكنّ التعليم النظامي الرسمي للبنات تأخّر عن التعليم النظامي للبنين بأكثر من خمسة وثلاثين عاماً بسبب ثقافة دينية متشدّدة كانت سائدة في وسط الجزيرة العربية وترى أن خروج المرأة من بيتها إلى المدرسة سيؤدّي إلى مفاسد كبيرة في المجتمع. وقد قاد الاعتراض على عزم الملك سعود بن عبد العزيز في أواخر الخمسينيّات الميلادية على فتح مدارس حكومية لتعليم البنات مجموعةٌ من المنتسبين إلى العلم الشرعي، واستطاعوا التأثير على العلماء،

أصحاب النفوذ في ذلك الوقت، فتحوّلت قضيّة تعليم البنات إلى ما يُشبه الأزمة السياسية التي كانت لها تداعياتها وتأثيرها في الفكر السياسي والتعليمي، حتى اليوم، وبخاصةٍ في ما يتعلّق بالقرارات جميعها، التي تُتَّخذ على الصعيد الرسمي، وممَّا له علاقة بتعليم المرأة أو عملها.

لكنَّ المعارضة المباشرة لتعليم البنات لم تستمرّ طويلاً؛ فقد حزم الملك سعود أمره وأصدر أمراً ملكياً في ٢٠/٤/١٣٧٩هـ (١٩٥٨م) بفتح عدد من مدارس تعليم البنات في المدن الرئيسة، ووضعها تحت جهاز تعليمي مستقلٍّ باسم «الرئاسة العامة لتعليم البنات». واتَّخذ خطوة سياسية أخرى لطمأنة المعترضين، فأنشأ هيئة إشرافية برئاسة المفتي العام للبلاد - آنذاك - الشيخ محمّد بن إبراهيم آل الشيخ، وأسند إليها مهمة تنظيم مدارس تعليم البنات، ووضع مناهجها ومراقبة سيرها. ولقد بدأت بذلك مسيرة تعليم البنات رسمياً ابتداء من عام ١٩٦٠م إلى أن أصبح عدد الطالبات اليوم يزيد على عدد الطلاب الذكور في مراحل التعليم كافَّة[(٧)].

وعلى الرغم من أنَّ ما يواجه تعليم البنات اليوم من عقبات ومشاكل وقصور هو ما يواجه تعليم البنين - أيضاً - إلا أنَّ مشكلات تعليم البنات قد تزايدت في نواحٍ معيّنة، نتيجة هيمنة الفكر الديني المتشدِّد على مؤسَّسات تعليم البنات لفترات طويلة، واستمرار احتكار الرجال لمعظم المراكز القيادية في تعليم البنات، حتى بعد أن أُلغِيت الرئاسة العامة لتعليم البنات رسمياً، وتمَّ دمج تعليم البنات وتعليم البنين تحت مظلَّة وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٥م. وعلى الرغم من هذا التقدّم الإداري فإنّ مشاريع تطوير تعليم البنات

(٧) انظر الفصل عن تعليم البنات في كتاب المؤلّف «التعليم في المملكة العربية السعودية: سياساته. نُظمه. استشراف مستقبله»، دار الزيتونة، الرياض، ٢٠٠٥م.

لا تزال تصطدم بقائمة طويلة من الممنوعات والمحاذير والشكوك والهواجس؛ فقطاعا تعليم البنين وتعليم البنات لا يزالان منفصلين في الفكر التربوي والارتباط الإداري، مما يعني أن كثيراً من السياسات والقرارات يتم اعتمادها بصفة مستقلة، وفق فكرين ونظامين مختلفين، وهذا يحدّ من تكامل النظام التعليمي وتعزيز فرص المساواة، ويضيف كثيراً من الأعباء الوظيفية والإدارية إلى قطاع التعليم بصفة عامّة.

ومع ذلك؛ فإنَّ تعليم المرأة، وبخاصة في التعليم العالي، قد خطا خطوات جيّدة في سبيل تمكين المرأة من اقتحام تخصُّصات جديدة، لم تكن مُتاحة لها حتى وقت قريب، ومن ذلك إنشاء جامعة خاصة للبنات، بعد ضمِّ الكلّيات التربوية التي كانت تُشرِف عليها الرئاسة العامة لتعليم البنات، وربطها بوزارة التعليم العالي، كما أنَّ هناك قبولاً عاماً لمشاركة القياديات العاملات في قطاع التعليم في القضايا العامّة المطروحة في المؤتمرات العامّة ولقاءات الحوار الوطني، وفي وُرَش العمل والدورات المهنية، ممَّا ساهم في صقل تجاربهنّ، ورفع مستوى الفكر والخبرة للمرأة العاملة، في المجالات والتخصُّصات التربوية بشكل خاص.

التعليم الأهلي (الخاص)

بدأ التعليم الأهلي قبل تأسيس الدولة السعودية الحاليّة بسنوات؛ وذلك عن طريق بيوتات العلم والثقافة والتجارة، التي كانت منتشرة في بعض مدن شبه الجزيرة العربية، فكان بعضه تعليماً دينياً، أو بغرض تعليم الكتابة والقراءة في الكتاتيب الملحقة بالمساجد والجوامع، في حين كان بعضه الآخر في مدارس أهلية مستقلة، انتشرت بشكل خاص في مكّة المكرَّمة والمدينة المنوَّرة وجدَّة. إنَّ هذه البداية كانت تعبِّر عن شعور عدد من المثقفين، من أهل القدرة واليسار، بأهمّية التعليم وأهمّية المشاركة في نهضة المجتمع؛ فكان في غالبه

تعليماً خيرياً، يهدف إلى توفير فرص التعليم لأبناء المجتمع، من أجل كسر حدَّة الجهل والفاقة اللذين كانا يسيطران - آنذاك - على معظم مناطق الجزيرة العربية.

ولكن بعد أنْ تولَّت الدولة مهامَّ التعليم النظامي، وتوسَّعت في فتح المدارس، أشرفت - بشكل مباشر - على التعليم؛ فاختفى معظم تلك المدارس الأهلية، أو تحوَّل إلى مدارس تتبع الأجهزة الحكومية بشكل مباشر. إنَّ هذا التطوّر لم يُلغِ - تماماً - التعليم الأهلي، بل وجد القطاعُ الخاص الفرصةَ متاحة له بشكل كبير في الاستثمار في مجال التعليم العام؛ حيث تحوَّل مفهوم التعليم الأهلي بذلك من تعليم خيري، نشأ لعدم توافر البديل الحكومي المنظّم، إلى تعليم تجاري استثماري يسعى إلى الربح، فاستفاد - في صيغته الجديدة - من تردِّي حال المدارس الحكومية في توفير الحدّ الأدنى من الخدمات، والاهتمام ببعض البرامج التعليمية الإضافية.

المدارس الأجنبية

يعيش في المملكة العربية السعودية اليوم أكثر من سبعة ملايين وافد من غير السعوديين، ممَّن يعملون في المملكة ويقيمون فيها لفترات قد تطول - أحياناً - إلى ما يشبه الإقامة الدائمة. إنَّ نسبة كبيرة من هؤلاء المقيمين هي من العرب الذين ينخرط أبناؤهم في المدارس الحكومية والأهلية، ويتعلّمون وفق المناهج التعليمية السعودية، كما أنَّ هناك نسبة - أيضاً - من الجاليات الأجنبية المختلفة من المسلمين وغير المسلمين، الذين يبحثون عن تعليم معقول لأبنائهم وفق مناهج التعليم في بلادهم، أو مناهج عالمية تُمكِّنهم من إكمال دراساتهم في بلدانهم إذا عادوا إليها.

من هذا المنطلق انتشرت المدارس الأجنبية التي تُسمَّى - أحياناً - «المدارس العالمية» في المدن الكبرى التي تكثر فيها الجاليات الأجنبية،

فوصل عددها في عام ١٤١٧هـ (١٩٩٧م) إلى ٦٥ مدرسة، بعضها كان خاضعاً لإشراف مباشر من وزارة التربية والتعليم وبعضها الآخر كانت تديره الجاليات الأجنبية وتُشرف عليه. ونتيجة لزيادة الحاجة إلى هذه المدارس وسرعة انتشارها قامت وزارة التربية والتعليم بمحاولة تنظيمها؛ فأعدَّت نظاماً أو لائحة للمدارس الأجنبية، صدرت بقرار مجلس الوزراء في عام ١٤١٨هـ (١٩٩٨م). لقد ساهم هذا النظام في دخول مستثمرين سعوديين لإنشاء المدارس العالمية، امتداداً لاستثماراتهم في التعليم الأهلي، ولكن بخصائص ومناهج مختلفة ونظام مختلف - أيضاً - ممَّا أدَّى إلى زيادة مطَّردة في عدد المدارس العالمية إلى أن وصل في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م إلى ٢٢٨ مدرسة يدرس فيها ١٦٦,٩٩٥ طالباً وطالبة، منهم ٢٣٥١ طالباً سعودياً. «في إحصائية إدارة التعليم الأجنبي في وزارة التربية والتعليم هناك ٦٩ مدرسة أجنبية تُطبِّق المنهج البريطاني في التعليم، و٣٩ مدرسة تُطبِّق المنهج الأميركي، وتتوزَّع المدارس الأخرى على مناهج مختلفة منها الفرنسي والهندي والباكستاني والفلبّيني وغير ذلك» (أنظر ملحق الأشكال والجداول في آخر الكتاب)[٨].

إنَّ من أبرز خصائص المدارس الأجنبية التي أوضحتها اللائحة الجديدة، إشراف وزارة التربية والتعليم على تلك المدارس، وعدم قبول الطلاب السعوديين، إلا باستثناءات قليلة للطلبة الذين بدأوا دراستهم في الخارج، ولا يمكنهم مواصلة الدراسة باللغة العربية، وقد منحت اللائحة صلاحية استثناء القبول للسعوديين في المدارس العالمية لوزير التربية والتعليم نفسه، وذلك لضمان عدم التوسُّع في التحاق الطلاب السعوديين في نظام تعليم مختلف عن النظام التعليمي الرسمي.

(٨) إحصائية عن مدارس التعليم الأجنبي في المملكة، الإدارة العامة للتعليم الأجنبي، وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٦ هـ/ ٢٠٠٥م.

كما حدَّدت اللائحة تشكيل مجلس إشراف على المدارس الأجنبية برئاسة وزير التربية والتعليم، ومشاركة ممثِّلين لوزارتي الداخلية والخارجية. وقد منحت اللائحةُ المرونةَ الكافية لكلِّ مدرسة بتقرير مناهجها، وتحديد مستواها في الأوساط التعليمية والأكاديمية المختلفة، مع اشتراطها تدريس موادّ لتعليم مبادئ اللغة العربية، والحضارة الإسلامية، وتاريخ المملكة وجغرافيتها، بما لا يقلُّ عن ساعة واحدة أسبوعياً.

في هذا السياق يمكننا القول بأنَّ تجربة المدارس الأجنبية، أو المدارس «العالمية» لا تزال محدودة، ولا يمكن الحكم على مستقبلها، لكنَّ بعض تلك المدارس، التي حرصت على تطبيق مناهج دولية معترف بها من الدول الأوروبية أو من الولايات المتحدة الأميركية، قد بدأت تكتسب شهرة محلّية، وذلك لكفاءة برامجها، وجودة معلّميها ومناهجها، وبخاصة أنها تُدرِّس مقرَّراتها كافَّة باللغة الإنجليزية، وليست مقيَّدة بالمناهج التعليمية السعودية؛ ممَّا أدّى إلى تزايد عدد الطلاب السعوديين فيها عاماً بعد عام، نتيجة حرص بعض الأُسر، ومحاولاتهم المستمرة للحصول على استثناءات لإلحاق أبنائهم بها، مهما كابدته - نتيجة ذلك - من تكاليف مالية عالية، في سبيل استمرار دراستهم في تلك المدارس، حتى الانتهاء من المرحلة الثانوية.

المدن الاقتصادية والتعليم

برزت في خلال السنوات القليلة الماضية مبادرة إنشاء المدن الاقتصادية المتكاملة، وذلك في إطار مساعي الإصلاح الاقتصادي في المملكة وتوفير بيئة استثمارية جاذبة للاستثمارات المحلّية والأجنبية. وقد سعت الهيئة العامة للاستثمار، وهي هيئة حكومية مسؤولة عن تشجيع الاستثمار وتحسين البيئة الاقتصادية، للمبادرة إلى إطلاق مشاريع المدن الاقتصادية من خلال طرح خمس مدن اقتصادية متكاملة أمام المستثمرين. وكانت أول المدن الاقتصادية

وأكثرها أهمّية مدينة الملك عبد الله بن عبدالعزيز الاقتصادية في مدينة رابغ على الساحل الغربي للمملكة، كما أنَّ هناك مشروعاً لطرح مدينة المعرفة الاقتصادية في المدينة المنوَّرة، بالإضافة إلى مدن اقتصادية في كلٍّ من حائل وجازان.

إنَّ علاقة المدن الاقتصادية بالتعليم لم تتضح بعد؛ لكنَّ الهيئة العامة للاستثمار تدرك أنَّ نجاح المدن الاقتصادية إنَّما هو مرهون بما يمكن أنْ تُقدِّمه لسكّان المدن الاقتصادية الجديدة، من الموظفين والعاملين، من خدمات تعليمية وصحّية متميّزة؛ لهذا بدأت بطرح مشاريع للتعليم العام أمام الاستثمار الدولي، حيث وقَّعت اتفاقيتين اثنتين حتى الآن لإنشاء مدارس جديدة مع مؤسَّسات أجنبية مثل مدارس رافلز الدولية بهدف إنشاء مدرسة في مدينة الملك عبد الله الاقتصادية، ستقدِّم شهادة البكالوريا الدولية وبرنامج كامبريدج لامتحانات الشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي. إنَّ هذا النموذج قد نجح في كلٍّ من دُبَي وسنغافوره؛ حيث تُوفِّر المدارس بيئةً تعليميةً تركِّز على بناء إمكانات الدارسين المعرفية، وتطوير أدائهم على المستويات جميعها.(٩)

وعلى الرغم من أنَّ المدارس التي سيتمُّ إنشاؤها في المدن الاقتصادية يمكن إلحاقها بمفهوم المدارس العالمية أو «الأجنبية» الأخرى، من حيث الفلسفة التربوية والمناهج الدراسية المطبَّقة في مؤسَّسات دولية أجنبية، فثمَّة أسئلة جوهرية ستواجه افتتاح تلك المدارس «الأجنبية» في المدن الاقتصادية؛ تتعلق بكيفية تعامل وزارة التربية والتعليم مع مثل هذا الاختراق الكبير للنظام التعليمي؟ فهل سيتمّ قبول أبناء المواطنين في هذه المدارس؟ أم سيتمّ تقييد ذلك - كما هو الحال في المدارس العالمية الأخرى - بالحصول على استثناءات من وزارة التربية والتعليم؟ ومع افتراض إتاحة مجال الالتحاق بهذه

(٩) صحيفة الوطن السعودية العدد ٢٨٠٣، الصادر في ٢ تموز/يوليو ٢٠٠٨.

المدارس للمواطنين والمقيمين - على السواء - في المدن الاقتصادية وغيرها، فمَنْ سيتولّى الترخيص لتلك المدارس والإشراف عليها والحال هذه؟ فهل يمكن للوزارة والمؤسَّسات الأخرى التشريع لنموذجَين تعليميَّين اثنين مختلفَين متاحين أمام المواطنين للالتحاق بهما؟

المُخرَجات والنتائج

هناك قناعة متزايدة لدى الخبراء التربويين بأنّ النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية قد فشل فشلاً واضحاً على المستوى النوعيّ، وبالتحديد على مستوى كفاءة المُخْرَجات التعليمية في المستويات كافَّة - تقريباً - بل إنّ البعض يرى بأنَّ مُخرَجات النظام التعليمي تتراجع إلى الوراء عاماً بعد عام، وأنَّ الفجوة تزيد تباعاً - أيضاً - في شأن قدرة ذلك النظام على إنتاج أجيال متمكِّنة ومنتجة، وقادرة على مواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل. لقد أصبحت هذه المعالم من المسلَّمات لدى كثير من المتابعين والمهتمين بقضايا التنمية، فضلاً عن المؤسَّسات الدولية المهتمة بقضايا التربية والتعليم والاقتصاد، بل ربّما أشار بعضهم إلى أنَّه على الرغم من محدودية الإمكانات، وقِلَّة الخبرات العلمية والتربوية، فإنّ المُخرَجات التعليمية قبل ثلاثين عاماً كانت - بمقاييس التحدّيات في ذلك الوقت - أفضل من مُخرَجات العقود الثلاثة الأخيرة في ظلّ تحدّيات جديدة على المستوى العلمي والثقافي والاقتصادي، والمتغيّرات المتسارعة في سوق العمل ومتطلَّبات العَوْلَمة.

ولعلَّ الدراسات والتقارير المَسْحِيّة المحلية التي يمكن أن تساهم في إيضاح حقيقة تخلُّف مُخرَجات النظام التعليمي السعودي، علمياً ومهنياً، قليلة وضعيفة في منهجيّتها العلمية؛ لذا فإنَّ الاستفادة من التقارير والدراسات، التي تصدرها المؤسَّسات الدولية المعنيّة بتصنيف الدول، بحسب معايير الكفاءة والجودة، إنَّما تجري على غير صعيد، إضافة إلى المؤسَّسات المعنيّة

بالاختبارات الدولية التي تُقدِّم تقويماً سنوياً لمستويات الطلبة في بعض الدول المشاركة في مثل تلك الاختبارات. ففي دراسة للمنتدى الاقتصادي العالمي World Economic Forum لأنظمة التعليم في ١٣١ دولة، احتلَّت السعودية المرتبة الثامنة لأعلى معدّلات الإنفاق على التعليم مقارنة بالناتج الإجمالي المحلّي، لكنَّ أداء النظام التعليمي في المملكة قد ظلَّ في معدلات متوسطة أو متدنية في كفاءة النظام، من خلال الالتحاق بالتعليم الابتدائي، أو الجودة في إدارة المدارس، أو قدرة النظام على تلبية احتياجات سوق العمل وغير ذلك من المعايير (انظر الشكل رقم ١ في الملحق المرفق في آخر الكتاب). ولا شكَّ في أنَّ هذه المقارنة، التي تمَّت بناء على بيانات الكفاءة للنظام التعليمي ومؤشّراتها، إنَّما تدلُّ على أنَّه بالرغم من معدلات الإنفاق العالية يبقى العائد على هذا الإنفاق ضئيلاً، مقارنة بما يحصل عليه الآخرون.[١٠]

ويضع تقرير البنك الدولي، الذي صدر في عام ٢٠٠٧م عن التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، السعوديةَ في مراتب متدنّية في معظم مؤشّرات الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، بينما نجد أن دولاً مثل الأردنّ والكويت، وإلى حدّ ما تونس ولبنان، تحصد أفضل المراتب في مقاييس الكفاءة والجودة، وتوفّر الفرص التعليمية بفضل الإصلاحات الجدّية التي حصلت في تلك الدول في خلال الأعوام العشرة الماضية. فعلى سبيل المثال تحتلّ السعودية المرتبة ما قبل الأخيرة بين أربع عشرة دولة عربية في نسبة إكمال مُخرَجات التعليم الأساسي Primary Completion Rate، وفي المرتبة السابعة في مقياس الكفاءة الداخلية Integrated Index for Quality، ويضع التصنيف السعودية في المرتبة العاشرة من أربع عشرة دولة في المقياس

(١٠) تقرير التنافسية الدولي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، المنتدى الاقتصادي العالمي، تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٧م.

المدمج لتوافر الفرص، والمساواة، والكفاءة الداخلية، والجودة، Integrated Index for Access, Equity, Efficiency, and Quality ويمكن الاطّلاع على هذه التصنيفات في ملحق الأشكال والجداول في آخر هذا الكتاب(١١).

ويمكننا أنْ نقف على بعض معايير الإخفاق في مستوى النوعية، وكفاءة المُخرَجات في النظام التعليمي السعودي، بصورة أكثر تفصيلاً، في ما يلي:

أولاً: المستوى العلمي

يؤكّد كثير من التقارير الدولية والإحصاءات والاستنتاجات العامة التي تكوَّنت عن مُخرجَات التعليم العام في المملكة العربية السعودية على أنَّ هؤلاء المتخرّجين يفتقدون الكثير من المعارف والمهارات، التي تُمثِّل الحدّ الأدنى لمتطلّبات النجاح والتفوّق في الدراسات الجامعية، أو الانخراط في سوق العمل؛ ذلك أنَّ معظم مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة قد أوجدت مرحلة دراسية جديدة هي «السنة التحضيرية» لسدِّ الفجوة بين مُخرَجات الثانوية العامة ومتطلبات الدراسة الجامعية، ليس لرفع مستويات الطلاب في اللغة الإنجليزية والرياضيّات والحاسب الآليّ - فحسب - بل لمنح الطالب فرصة لتعزيز جوانب الثقة والاعتماد على النفس وتقوية مهاراته الشخصية ورفع مستوى التفكير الإبداعي لديه وغير ذلك من المهارات الضرورية.

إنَّ الشواهد كثيرة على ضعف مُخرَجات التعليم العام في العلوم والرياضيّات الأساسية؛ فنتائج اختبارات الرياضيّات والعلوم الدولية، التي تجريها مؤسَّسة «دراسات اتجاهات العلوم والرياضيّات الدولية» Trends in International Math and Science Study كلَّ أربعة أعوام، تُظهِر موقعاً متدنّياً للسعودية مقارنة بـ٥٤ دولة تشارك في هذه الاختبارات؛ حيث احتلَّت السعودية

(١١) تقرير الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA، البنك الدولي ٢٠٠٧م.

في اختبارات الرياضيّات في عام ٢٠٠٣م المرتبة ٤٣ من ٤٥ دولة لطلاب الصفّ الثاني المتوسّط، حيث بلغ متوسّط نتيجة الاختبارات ٣٣٢ درجة، بينما يبلغ المتوسّط الدولي ٤٦٧ درجة، في حين احتلّت السعودية المرتبة ٣٩ من ٤٥ دولة في اختبارات العلوم للمستوى نفسه، بنتيجة ٣٩٨ درجة مقارنة بالمتوسّط الدولي وهو ٤٧٤ درجة.(١٢) وتوضح الجداول المرفقة في ملحق الأشكال والجداول في آخر الكتاب نتائج الدول المشاركة في الاختبارات الدولية التي تجريها مؤسَّسة TIMSS.

ولعلَّ هذه المقارنة الدولية تكشف أنَّ نظام التعليم في المملكة لا يزال غير قادرٍ على تمكين الطلاب من أهمِّ المعارف والمهارات المطلوبة للنجاح، في التخصُّصات العلمية التي يحتاج إليها الاقتصاد الحديث، مقارنة بالدول التي نجحت في العقود الأخيرة في بناء اقتصاد مزدهر، يقوم على التكنولوجيا والبحث العلمي والصناعات الدقيقة والمجالات المتقدّمة.

وتؤكِّد الإحصاءات المحلّية على هذه الحقيقة وهذه النتائج المؤلمة لمستويات متخرّجي المرحلة الثانوية التي لم تعد قابلة للتشكيك. ولعلَّ مَنْ يتعاملون مع مُخرَجات المرحلة الثانوية في اختبارات القبول في الجامعات أو في مؤسَّسات قطاعات العمل جميعها، يؤكِّدون على ضعف مستوى المُخرَجات في معايير علمية وسلوكية مهمّة للنجاح والتفوّق، ومواصلة التعليم. ومن خلال تحليل نتائج المتقدّمين لشركة أرامكو السعودية - على سبيل المثال - من متخرّجي الثانوية العامّة للحصول على برامج الابتعاث والتدريب في ثلاثة أعوام من ٢٠٠٥ - ٢٠٠٧م، يتبيَّن أنَّ نظام التعليم العام يُخفِق في إيصال المتخرّجين إلى المستوى المطلوب في بداية مرحلة تعليمية

(١٢) تقرير نتائج اختبارات مؤسّسة «دراسات اتجاهات العلوم والرياضيات TIMSS» للعام ٢٠٠٣م.

عالية أو تدريبية جديدة، وبخاصة في أهمِّ معيارين اثنين للنجاح في عالم اليوم، وهما اللغة الإنجليزية والرياضيّات. فالإحصائية التي أوردتها إحدى الدراسات المسحية لمجموع المتقدِّمين للشركة في تلك الفترة الذين بلغ عددهم ٤١,٢٦٠ طالباً من متخرّجي الثانوية، بمعدَّلات دراسيّة في الثانوية العامّة تفوق ٧٠٪ للمتقدّمين لبرامج التدريب، و ٨٥٪ لبرامج الابتعاث للدراسة الجامعية، توضِّح أنَّ مستوى ٦٧٪ من هؤلاء الطلبة في اللغة الإنجليزية لا يتجاوز المستوى الأوَّل والثاني من خمسة مستويات، مع العلم بأنَّ المستوى الأوَّل هو المستوى المبتدئ في اللغة، ويعني أنَّ الطالب قد لا يعرف حرفاً واحداً في اللغة الإنجليزية، وأنَّ المستوى الثاني لا يتعدَّى مستوى مناهج الصف الأوَّل المتوسّط. والنتيجة أيضاً ليست بأحسن حال في اختبارات الرياضيّات؛ حيث جاء حوالى ٧٢٪ من متخرّجي الثانوية العامة في مستواهم العلمي في الجبر والرياضيّات أقلّ من مستوى مناهج الصفّ الثاني المتوسّط (انظر النتيجة في ملحق الأشكال والجداول في آخر الكتاب)[١٣].

ثانياً: المستوى المهني وتلبية احتياجات سوق العمل

إنَّ نظرة أرباب العمل ورجال الأعمال لا تختلف عن نظرة مؤسَّسات التعليم العالي، في ما يخصُّ المستويات غير المقبولة لمُخرَجات التعليم العام، بل يضيف المسؤولون في القطاعات الاقتصادية إلى ذلك ضعفَ مستويات مُخرَجات التعليم العالي في المملكة - بشكل عام - في مهارات أساسية علمية وسلوكية، ممَّا يعني أنَّ مؤسَّسات التعليم العالي المتلقِّي لمُخرَجات التعليم العام لا تستطيع - في خلال سنوات الدراسة الجامعية - تحقيق تغيُّر كبير في

(١٣) إحصائية قدّمها الأستاذ جمال الدبل مستشار التدريب في شركة أرامكو، ضمن عرض لدراسة مجموعة ماكينزي للاستشارات عن اقتصاديات المعرفة في منتدى الرياض الاقتصادي، ١١/ ٣/ ٢٠٠٨م.

مستويات الطلاب العلمية، وقدرتهم على المنافسة في سوق العمل من خلال مهاراتهم العملية، وقدراتهم الشخصية وإمكاناتهم الذاتية.

إلا أنَّ بعض الجامعات والكلّيات العلمية، التي تمكّنت من إضافة عامٍ دراسيّ كامل أو أكثر للتحضير للدراسة الجامعية، بغرض محاولة ردم الفجوة بين المستويات المتحقِّقة لدى متخرّجي التعليم العام، والمستويات المطلوبة في التعليم الجامعي، قد استطاعت تحقيق معدّلات توظيف أفضل وأسرع لمُخرَجاتها، قياساً على مُخرَجات الكلّيات والجامعات التي لا توفِّر مثل تلك الفرصة لمتخرّجي الثانوية العامة.

إنَّ المعايير المطلوبة - اليوم - للنجاح في سوق عمل متغيِّر ومتطوِّر تركِّز على القدرات العقلية والمهارات القيادية، ومهارات الاتصال، والقدرة على التعامل الإيجابي مع الآخرين. ومع أنَّ مؤسَّسات التعليم العالي مسؤولة بشكل مباشر عن تأهيل الطلاب والطالبات لتلك المهارات المهمة، فإنَّ التعليم العام يبقى هو الأساس الذي يمكن أن يساهم في بناء شخصية الفرد وقدرته على التعامل مع المتغيّرات في الحياة.

إنَّ مشكلة البطالة التي تشكو منها السعودية، والتي قُدِّرت نسبتها بنحو ١١٪ من عدد كوادر القوى الوطنية العاملة، تُعَدُّ إحدى المشكلات الرئيسة التي تؤرّق المجتمع السعودي، نظراً إلى آثارها المباشرة في انحراف الشباب وازدياد الجرائم وانتشار التطرُّف الفكري والسلوكي، وذلك باعتبار أن البلاد تحتضن أكثر من ٧ ملايين عامل وافد. وممَّا يجدر ذكره في هذا الشأن أنَّ هذه المشكلة لم تجد حلولاً جاهزة وسريعة، بسبب عدم قدرة النظام التعليمي والتدريبي على إنتاج الكفاءات البشرية المؤهَّلة، التي يعتمد عليها القطاعان العام والخاص في أعمالهما ومسؤولياتهما. لقد حاولت وزارة العمل في نهاية عام ٢٠٠٤م تنظيم حملة استهدفت حوالى ٣٠٠ ألف عاطل عن العمل، بما يشكِّل ٩,٦٪ - تقريباً - من إجماليّ قوى العمل الوطنية لمن أعمارهم ١٥ سنة

فأكثر. وقد ركَّزت تلك الحملة - في عملها - على حصر عدد طالبي العمل، وتسجيل المعلومات والبيانات اللازمة لتوظيفهم عن طريق الحاسب الآليّ. وقد جاءت نتائج الحملة التي تقدّم لها حوالى ١٧٧ ألف شخص، أي ما نسبته ٥٨٪ من عدد العاطلين الذين تسجِّلهم مصلحة الإحصاءات العامّة لتؤكد أنَّ المستوى الدراسي لحوالى نصف طالبي العمل، أي ٨٨,٦٨٠ طالب عمل، هو أقلُّ من المرحلة الثانوية، أي من المستوى التاسع فما دون ذلك، وهذا يعني أنَّ أكثر من نصف طالبي العمل في السوق السعودي هم من المتسرِّبين من التعليم العام، ولم يكملوا المرحلة المتوسّطة[١٤].

والسؤال الذي ينبغي على مؤسَّسات التعليم الإجابة عنه هو: كيف ترك هؤلاء مقاعد الدراسة وتسرَّبوا من نظام التعليم؟! إن قبول مؤسَّسات التعليم بتسرُّب الطلبة من التعليم العام، وقبل أن يكملوا المرحلة الثانوية، يُشكِّل خللاً كبيراً في رؤيتنا لمستقبل هذا الوطن، ولمستقبل أبنائه. ولئِن كان جيل آبائنا لم تُتَحْ له فُرص التعليم بسبب طبيعة المرحلة التاريخية ذات الخصوصية، وبسبب الفاقة - آنذاك أيضاً - وإذا كان جيلنا - في الوقت الراهن - قد حصل على فرص جيّدة في التعليم، فإنَّه - في ظلِّ هذا كلِّه - لم يعد مقبولاً، ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين، وميزانيات مؤسَّسات التعليم تتجاوز ١٢٥ مليار ريال، أنْ نترك أبناءنا وبناتنا يغادرون مقاعد الدراسة قبل أن يُكملوا اثني عشر عاماً دراسياً، وهو ما يشكِّل الحدَّ الأدنى للتعليم النظامي الإلزامي.

إنَّ مشكلة البطالة وعدم مواءمة مُخرَجات التعليم في المملكة العربية السعودية لمتطلّبات سوق العمل كانت - ولمَّا تزل - واحدة من أهمِّ المواضيع التي أُثيرت على مستوى الصحافة والإعلام والمنتدَيات والمؤتمرات، وإنْ

(١٤) أرقام وردت في تصريح لوزير العمل في ٨/ ٣/ ٢٠٠٥م بعد نتائج حملة لتوظيف القوى العاملة الوطنية.

كانت معظم الطروحات إنَّما تدور في حلقة مفرغة من الاتهامات المتبادلة بين أرباب العمل ورجال الأعمال، الذين يتَّهمون مؤسَّسات التعليم العالي والفني والعام بعدم قدرتها على إنتاج القوى البشرية المؤهَّلة، القادرة على العطاء والإنتاج في عالم متغيِّر، سريع التطوُّر إدارياً وتكنولوجياً، وبين المسؤولين في مؤسَّسات التعليم والتدريب، الذين يرون أنَّ مشكلة التوظيف تتعدَّى مسألة التأهيل والتدريب إلى الخلل في سوق العمل، بما فيه من تشريعات ومنافسة غير عادلة مع القوى العاملة الوافدة، التي تتمتَّع بمميّزات لا تستطيع القوى العاملة الوطنية منافستها، مثل رخص الأجور، واستعدادها للعمل لساعات طويلة، إضافةً إلى الخبرات الطويلة التي اكتسبتها في بلادها الأصلية أو بلاد الخليج العربي.

ثالثاً: على المستوى الفكري والثقافي والسلوكي

إنَّ النظام التعليمي السعودي هو المتَّهم الرئيس - اليوم - في إنتاج ظاهرة التطرُّف والعنف الذي يُرتكَب باسم الجهاد؛ يأتي ذلك نتيجةً لما أسفرت عنه الأحداث الإرهابية التي ضربت في قلب الوطن وفي أطرافه، وفي بلاد عربية وأجنبية أخرى، من قِبل شباب سعوديين - في معظمهم - ممَّن تأثَّروا بفكر تنظيم القاعدة والتنظيمات الدينية الحركية الجهادية. لقد جاءت تلك الاتهامات - كما نبحث ذلك في فصل آخر من هذه الدراسة - من أطراف خارجية لها نفوذ سياسي قوي، وكذلك من أطراف محلِّية ناصحة تشير إلى دورٍ ما للبيئة التعليمية السعودية في إنتاج الفكر المتطرِّف ليس من خلال المناهج التعليمية الرسمية - فحسب - بل أيضاً من خلال المناهج البديلة، التي يحملها معلِّمون متطرِّفون، ويزرعونها في عقول الشباب الصغير الغضِّ.

ولكننا مقتنعون بأنَّ ظاهرة التطرُّف والتكفير باتت أكثر تعقيداً من تلك الاتّهامات المباشرة، قياساً على أسباب نشوئها وتطورها واستفحالها، إلى أن

وصلت إلى حدود العنف والإرهاب والعمليات الانتحارية. ولهذا لا يمكن ربط هذه الظاهرة بعامل واحد أو بيئة واحدة منتجة لها، فالعوامل كثيرة والبيئات المنتجة لها متعدّدة المستويات وكثيرة التشعُّبات. ولعلَّ المناهج التعليمية - بسبب قصورها وتخلُّفها في جوانب كثيرة كما أشرنا من قبل - لا يمكن أن تكون ذات أثر مباشر في تكوين رؤى متطرّفة في القضايا السياسية والثقافية المحلّية والدولية. فإذا كنا نصف هذه المناهج بالقصور في عدم القدرة على إحداث التأثير الإيجابي في عقول الشباب؛ فإنَّها - في الوقت نفسه - غير قادرة على إحداث التأثير السلبيّ المدمِّر في عقول هؤلاء الشباب، الذين استعدُّوا للتضحية بأنفسهم في سبيل أفكار ومشاريع يرونها سامية ونهائية.

ولكن على الرغم من هذه الاستنتاجات لا يمكن أنْ نبرّئ النظام التعليمي بمؤسَّساته وبرامجه ودروسه ومناهجه وأنشطته الصفيّة واللاصفيّة - كلّ التبرئة - تماماً، من توفير بيئة مساندة لأفكار التطرُّف من خلال بعض الأنشطة اللاصفيّة والبرامج الخفيّة. ويمكن الاستطراد - أيضاً - في هذا الاستنتاج، والإشارة إلى أن عدم قدرة النظام التعليمي على إحداث التأثير الإيجابي في عقول الشباب صغار السنّ، أدّى إلى سهولة اختطافهم من قبل بؤر الانحراف والتطرُّف الفكري والسلوكي، والجريمة والمخدرات والممارسات غير الأخلاقية والفساد والرشوة، وغيرها من الممارسات المرفوضة من قِبل المجتمع، والتي نجدها تتزايد يوماً بعد يوم في المدن السعودية، وتكاد تُغطِّي صفحات كاملة - يومياً - في الصحف السعودية المحلّية. ولعلَّ أحد الأمثلة الصارخة على انتشار الجريمة والتسوُّل، ما أشارت إليه دراسة عن أطفال الشوارع في المملكة العربية السعودية في عام ٢٠٠٥م من أنَّ عددهم قد وصل إلى حوالى ٨٣ ألف طفل، يعيش معظمهم في المدن الكبرى، وأنَّ السعوديين يشكِّلون حوالى ٦٩٪ من هؤلاء الأطفال، منهم ٥٦٪ من الإناث. وقد

خَلَصَت تلك الدراسة إلى أنَّ من أسباب نشوء هذه الظاهرة وانتشارها الأزمات المالية التي تعاني منها أُسر هؤلاء الأطفال، ممَّا يؤدّي إلى عجز تلك الأُسر عن تحمُّل نفقات التعليم، وبالتالي يضطر هؤلاء الأطفال إلى العمل عند إشارات المرور أو في الأسواق والمقاهي وغيرها(١٥).

(١٥) دراسة للدكتور عبد الله بن عبد العزيز اليوسف عن أطفال الشوارع في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث الأمنية، العدد ٢٩، ١٤٢٥ هـ/ ٢٠٠٤م.

الفصل الثاني

مشاريع لإصلاح النظام التعليمي

مِن على المكتب الذي أجلس عليه
تعلَّمتُ الحقيقة: إنَّ الحلَّ لكلِّ مشاكل
بلادنا، ولكلِّ مشاكل العالم، يرجع إلى
كلمة واحدة هي: التعليم.

ليندون جونسون

مقدِّمة في مفهوم «إصلاح التعليم»

لم تعد قضيّة «إصلاح التعليم» مقتصرة على الدول النامية، التي تحاول اللحاق بالركب العالمي في التقدُّم العلمي والتطوُّر الاقتصادي والاجتماعي، مثل المملكة العربية السعودية، بل لقد انتقل الاهتمام بها من المنتدَيات العلمية الدولية والمؤتمَرات الأكاديمية، لتحتلَّ العناوين الرئيسة في الصحف ووسائل الإعلام، ثم انتقل الاهتمام بها - بعد ذلك - إلى المساجلات السياسية؛ فأصبحت الشغل الشاغل لدى القادة والسياسيين، والعنصر الأبرز في برامج الأحزاب السياسية في الحملات الانتخابية. ومهما كان مستوى التقدُّم والتطوُّر في النظام التعليمي في هذه الدولة أو تلك، ومهما كان إنجاز هذه الحكومة أو تلك في إصلاح نظامها التعليمي، فإنَّ الأصوات لا تلبث أن ترتفع في سبيل مزيد من الإصلاح، ومزيد من الدعم والتطوّر لهذا الجانب من النظام التعليمي أو ذاك.

ويغذِّي هذا الاهتمام وهذه المنافسة الكبيرة في تطوير الأنظمة التعليمية ما

تنشره المؤسَّسات الدولية في هذه الأيام من مقارنات في المستوى العلمي والتحصيل عند الطلاب والطالبات في مجالات مهمَّة، مثل الرياضيّات والعلوم واللغات، أو حول مستوى الإنفاق على التعليم، أو مستوى نسبة الأُمِّية وانتشار التعليم.

إنَّ قضيّة «إصلاح التعليم» - في هذا الإطار - لم تعد قضيّة ثانوية على المستوى الدولي، كما أنَّها لم تعد قضيّة مرتبطة بفترة زمنية محدَّدة، أو ببرنامج سياسي لهذا الحزب أو ذاك، وإنَّما أصبحت قضيّة الدول والمجتمعات كلِّها، قضيّة الأزمنة والأمكنة بعامَّة، القضيّة الأمّ في القضايا جميعها، وهي - في الوقت ذاته - الحلُّ المنشود لمشكلات التنمية والنهضة؛ مشكلات الفقر والبطالة وضعف النمو الاقتصادي، وعجز البحث العلمي، وتخلُّف المؤسَّسات الثقافية، ومشكلات تخلُّف السلوك الحضاري، واهتزاز القِيَم الأخلاقية، وانتشار الجرائم والعنف والفساد والمحسوبية والطائفية، والأمراض والأوبئة الاجتماعية والفكرية والنفسية كلِّها، التي تصيب المجتمعات والدول والشعوب.

لقد بادرت دول كثيرة إلى تشكيل الفِرق العلمية واللجان المتخصِّصة، بعضها جاء بقرارات عُليا أو بإشراف البرلمانات أو المجالس النيابية، من أجل تشخيص كفاءة الأنظمة التعليمية، ومدى قدرتها على إنتاج جيل من المؤهَّلين لمواجهة تحدّيات الحاضر والمستقبل، جيل قادر على استيعاب المتغيِّرات، يملك من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والذهنية والسلوك الحضاري والالتزام القِيَمي، ما يجعله قادراً على الإنتاج والإضافة والنجاح في عالم التنافسية الدولية، وقادراً - في الوقت نفسه - على التعلُّم مدى الحياة والتكيُّف مع المتغيّرات المرتبطة بالتقدُّم التكنولوجي والمتطلَّبات الإدارية والفنّية المتجدِّدة، وقادراً - أيضاً - على المساهمة في رُقيِّ المجتمع والنهوض بأفراده من الناحية الثقافية والمهنية والسلوكية والأخلاقية.

فأيُّ مؤسّسات قادرة على إنتاج هذه العقول وإعادة تشكيلها وتهيئتها للمستقبل أكثر من مؤسَّسات التعليم؟ إنَّ التعليم الذي يستقبل الفرد وهو ابن الرابعة، أو الخامسة أو السادسة إنَّما يرتبط به هذا الفرد أكثر من ارتباطه بالمؤسَّسة الأمّ، المنزل والأُسرة، فهو الذي يؤثِّر فيه أكثر من مؤسَّسات المجتمع الأخرى كلِّها. ولكن بعد سنين لا تقلُّ عن اثنتي عشرة سنة - عند بعضهم - وعن ست عشرة سنة - عند بعضهم الآخر - يُلقى بالمتعلِّم إلى معترَك الحياة، وإلى ميدان المنافسة، وإلى عالم الإنتاج والأعمال والإدارة والقيادة، فإذا هو إنسان آخر يتحمَّل المسؤولية ويشقُّ طريقه في دورة الحياة، ساعياً للنجاح في مجال عمله، من أجل الحصول على أفضل الفرص، حيث يستمرُّ في تنمية قدراته بمزيد من التأهيل والتعلُّم والتكيُّف والبحث عن الأفضل، فيبني أُسرة جديدة وحياة جديدة ويصبح مسؤولاً أمام الآخرين، وأمام الناس وأمام العالم.

لقد أخذت مشاريع «إصلاح التعليم» في الساحة الدولية أبعاداً جديدةً بعد الحرب العالمية الثانية في ظلِّ المنافسة السياسية إبَّان الحرب الباردة، ومع بروز اقتصادات جديدة اعتمدت على الصناعة الثقيلة في الخمسينيّات والستينيّات الميلادية من القرن الماضي. ثم تطوَّرت التكنولوجيا بشكل سريع ومذهل؛ فتقلَّص الاهتمام بالأيدي الماهرة التي حلَّت محلَّها الآلات الدقيقة، وانصبَّ الاهتمام - من ثمَّ - على تنمية العقل وتأهيل الإنسان، ليكون مفكِّراً ومبدعاً وموجِّهاً؛ حيث برزت اقتصادات التكنولوجيا الدقيقة المعتمدة على الحاسب الآليّ والروبوت والتحكُّم عن بُعْد، وأخذت الريادة الاقتصادية تعتمد على الطاقات البشرية المؤهَّلة والمنتجة، فتنافست الدول في الغرب والشرق على استقطاب العقول المهاجرة، وإعادة تأهيل القوى العاملة، ورفع كفاءة القوى البشرية كافَّة، كلٌّ في مجاله وفقاً لاهتمامه ونشاطه الاقتصادي.

ثمّ جاءت ثورة المعرفة المبنية على تطوُّر تكنولوجيا الاتصالات وبناء

شبكات المعلومات، والارتباط بتكنولوجيا الفضاء والأقمار الصناعية، فتهاوت الحواجز الجغرافية والسياسية، وانهارت الحدود الجمركية، واستفاق العالم على عصر العَوْلَمة، الذي أدَّى إلى تشابك المصالح، وانخراط العالم في منظومة واحدة، لو انهارت فيها شركة أو مؤسَّسة مؤثِّرة في دولة ما لتأثَّرت بقيّة دول العالم بذلك الانهيار، وتأزَّمت مصالح جماعات وأفراد في زوايا أخرى من العالم. وبرغم هذا كلِّه يبقى الإنسان هو الرقم الصعب، فإذا ما تمكَّنت أُمَّة من تفجير طاقات هذا الإنسان الإبداعية واستيعابها في حركة العمل والإنتاج كان لها القدح المُعلَّى في مسرح التنافسية الدولي، وبالتالي ستكون سبَّاقةً لغيرها، في جذب الاستثمارات إلى مؤسَّساتها الاقتصادية، فيكون لها - من ثمَّ - صوتٌ وموقعٌ مؤثِّران في الساحة الدولية، اقتصادياً وثقافياً وسياسياً. أما إذا بقي أفراد تلك المجتمعات متأخرين، علمياً ومعرفياً ومهارياً، وبقيت عقولهم تدور في حلقات مفرغة من الأوهام والتمنّيات واجترار الماضي، وبقيت قدراتهم تتنافس في الأعمال الروتينية والاهتمامات الضئيلة، كان موقع تلك الدولة - مهما امتلكت من مصادر الثروات الطبيعية - في أسفل القائمة من الدول المؤثِّرة على الساحة الدولية، وكانت ساحتها محطَّ أنظار الاقتصادات المتوثِّبة لبيع منتجاتها وتسويق أفكارها وقِيَمها، وكانت ثرواتها محطَّ أنظار الطامعين والمتربِّصين والباحثين عن الثراء والرفاهية.

مبادرات إصلاحية دولية

لعلَّ من الجدير بالاهتمام ونحن نقرأ بعض ملامح واقعنا التعليمي في المملكة، ونحاول الوقوف على بعض الرؤى المستقبلية فيه، ووضع قواعد أساسية لتأسيس نظام تعليمي متوازن وناجح، أن نقف على بعض تجارب الدول الأخرى، التي حققت نجاحات ملموسة في هذا الإطار. لقد بدأ الحديث عن مشاريع «إصلاح التعليم» في العصر الحديث عندما فوجئت

الولايات المتحدة الأميركية في عام ١٩٥٧م بإطلاق الاتحاد السوفياتي للمركبة الفضائية «سبوتنيك»، فأطلقت القيادات السياسية والعلمية صرخة تحذير بأنَّ قُدرة العلماء الروس على إطلاق المركبة تُعتبر تفوُّقاً علمياً أكثر منها تحدِّياً صناعياً أو تجارياً، فقُرعت نواقيس الخطر، ليس في المؤسَّسات السياسية والعسكرية - فحسب، بل في مؤسَّسات التعليم أيضاً، فصدر في الولايات المتحدة الأميركية قانون التعليم الدفاعي الوطني National Defense Education Act لتمويل برامج تطوير قدرات المعلّمين، ولتمكين المدارس من تأمين المتطلّبات العلمية والاهتمام - بشكل خاص - بالعلوم والرياضيّات.

ثمّ أطلقت الولايات المتحدة الأميركية الصرخة الثانية في عام ١٩٨٣م عبر تقرير A Nation at Risk، الذي أصدره الفريق الوطني للتميُّز في التعليم، فكان العنوان الأبرز لهذا التقرير: «إنَّ النظام التعليمي الأميركي أصبح في مرمى التهديد بسبب المدّ المتنامي للعاديّة، أو العمل متوسّط الجودة» rising tide of mediocrity. وجاء الاستطراد ليؤكِّد ما يلي: «لو أنَّ قوَّة معادية للولايات المتحدة حاولت أن تفرض علينا أن يصبح نظامنا التعليمي عادياً، كما هو الحال في نظامنا اليوم، لاعتبرنا ذلك عملاً حربياً؛ لهذا فإنَّنا قد قبلنا هذا الوصف لأنفسنا، ونكون بذلك قد اقترفنا عملاً من عدم التفكير، كأنَّنا نزعنا سلاحنا التعليمي من جانب واحد unilateral educational disarmament»[(١)].

وقد استمرَّت جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأميركية - بعد ذلك - على مستوى الولايات أو على المستوى الفيدرالي، ففي كلِّ عام - تقريباً - تظهر دراسات ومقارنات وتقارير، يبدو بعضها متشائماً، في حين يبدو

---

(١) تقرير «أُمَّة في خطر» A Nation at Risk الفريق الوطني للتميُّز في التعليم، انظر كتاب *The Great School Debate*، نيويورك ١٩٨٥م.

الآخر متفائلاً، حيث تقيس تلك التقارير مُخرَجات النظام التعليمي الأميركي، وتقارن بينها وبين مُخرَجات الأنظمة التعليمية المنافسة، في أوروبا واليابان والصين وكوريا الجنوبية وسنغافورة وغيرها من الأنظمة التعليمية المتقدّمة، التي أصبحت مثار افتخار دولها، ونماء اقتصادها ورفاهية شعوبها.

أمَّا في بريطانيا؛ فقد كان مشروع «إصلاح التعليم» على رأس أولويات حكومة العمّال عندما تسلَّمت السلطة في عام ١٩٩٧م بعد أعوام عديدة في إطار حكم المحافظين، فكان تقرير «التميُّز في التعليم» الذي قدَّمته الحكومة في جُزءين اثنين للبرلمان كافياً لوضع أُسس واضحة لعملية الإصلاح الجذرية، التي غيَّرت - إلى الأبد - كثيراً من المفاهيم والسياسات التعليمية. لقد أكّد هذا التقرير: «أنَّ التعليم يعتبر المفتاح الرئيس لبناء مجتمع ديناميكي ومنتج، يتيح الفرصة المتساوية ويوفِّر العدالة للجميع. إنَّ للتعليم الأسبقية الأولى لدى الحكومة، وسوف تتضافر الجهود بالمشاركة مع كلِّ أولئك الذين يشاطروننا روح الحماس والشعور بالحاجة المُلِحَّة لتحقيق المستويات العالية المنشودة»(٢).

لقد انطلقت عملية الإصلاح، التي استغرقت خمس سنوات، في إطار عدد من المبادئ منها:

١. يُعتبر التعليم من أولويّات سياسة الحكومة.

٢. أهمّية وجود توعية شاملة في أوساط المواطنين حول أهمية التعليم والتوقُّعات المتزايدة لما يمكن إنجازه.

٣. وضع السياسات لفائدة غالبية المواطنين وليس القِلَّة - فقط -.

٤. التركيز على المعايير والمستويات، وليس على الهياكل الإدارية.

---

(٢) تقرير «التميُّز في التعليم» Excellence in Education، الذي أعدَّه وزير التربية والتوظيف في عام ١٩٩٧م، وعُرِضَ أمام البرلمان البريطاني.

٥. سيكون التدخُّل متناسباً عكسياً مع مقدار النجاح، فكلّما كان النجاح أكبر كان التدخل أقلَّ.

٦. لن يكون هناك تسامح مع سوء الأداء.

٧. تعمل الحكومة مع الذين تعهَّدوا بالمشاركة لرفع المعايير جميعها.

وفي العام نفسه - تقريباً - أقرَّت الحكومة اليابانية مشروع «إصلاح التعليم»، الذي قام على أُسس مختلفة - تماماً -نظراً إلى اختلاف طبيعة النظام التعليمي في اليابان عن سواه في الغرب[٣]. ففي الوقت الذي ركَّزت فيه مشاريع الإصلاح في الغرب على المعايير والتميُّز العلمي، وبخاصة في العلوم والرياضيّات واللغات كان النظام التعليمي الياباني - وكذلك الأنظمة المشابهة له في آسيا - يعاني من قسوة متطلّبات النجاح وشروط التفوُّق، التي جعلت الطلبة في تلك الدول يتفوَّقون - علمياً - في الرياضيّات والعلوم في الاختبارات الدولية، بينما يفتقدون التميُّز الفردي والإبداع القائم على الملكات الفردية. ولقد حدَّد مشروع الإصلاح التعليمي في اليابان ثلاثة أهداف رئيسة لذلك، هي كما يلي:

١. تعزيز الجوانب العاطفية والإنسانية والنفسية في التعليم، باعتبار المتعلِّم عنصراً عاطفياً له حاجات اجتماعية ونفسية مهمَّة، لهذا كان من المطلوب تحطيم بعض القيود والصرامة التي تُميِّز المدارس اليابانية.

٢. اعتبار النظام التعليمي عنصراً أساسياً لتلبية احتياجات الطالب الفردية، ومنحه فرص التنوُّع والاختيار، وذلك عن طريق منح المدارس مزيداً من المرونة الإدارية والمنهجية، التي تُمكِّنها من تعزيز جوانب الإبداع والتميُّز الذاتي.

---

(٣) تقرير وزارة التربية في اليابان، المجلس الوطني لإصلاح التعليم. ٢٠٠٠م.

٣. منح المدارس مزيداً من الاستقلالية الإدارية، عن طريق تشكيل مجالس محلّية للإشراف.

وفي ماليزيا التي عاشت سنوات من الطفرة الاقتصادية والتنمية البشرية، في ظلِّ رؤية قيادتها المعروفة لنقل البلاد من دولة متخلفة اقتصادياً وعلمياً إلى دولة متقدّمة قبل عام ٢٠٢٠م، بدأت مرحلة إصلاح النظام التعليمي منذ استقلال البلاد في عام ١٩٥٧ باعتباره أحد أهمّ محاور النهضة والتقدّم الاقتصادي والاجتماعي؛ فكانت مشاريع إصلاح النظام التعليمي تتركز على بذل الجهود الكبرى لتوفير فرص التعليم للجميع، وبخاصة في المناطق النائية والفقيرة، إضافة إلى دعم دور التعليم في تعزيز الوحدة الوطنية. وبرغم تلك الخطوات الإيجابية، فإنَّ عمليات الإصلاح الحقيقي للنظام التعليمي بدأت تأخذ مساراً جديداً في عقد التسعينيّات بُغية تحويل ماليزيا من دولة صناعية إلى دولة تعتمد على اقتصاديات المعرفة، وذلك حين صدر نظام إصلاح التعليم في عام ١٩٩٥م. وقد ركّز هذا النظام الأساس على عدّة محاور منها ما يلي:

١. إنَّ النظام التعليمي الوطني يجب أن يعكس مستوى عالمياً، وذلك لتحقيق طموح الأمّة الماليزية.

٢. إنَّ فلسفة التعليم في الوطن يجب أن تتحقق في أهداف النظام التعليمي.

٣. إنَّ الفترة الزمنية للتعليم الابتدائي هي من ٥ إلى ٧ سنوات.

٤. إنَّ تعليم رياض الأطفال هو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي.

٥. يُعتبر تطوير التعليم الفني والمهني من أولويّات الإصلاح في ماليزيا.

٦. أهمّية دعم التعليم الخاص في ماليزيا ومتابعته.

ولتحقيق الأهداف الأساسية لمشروع إصلاح التعليم في ماليزيا، ركّزت مناهج التعليم الجديدة على عدد من العناصر من أهمّها:

١. التركيز على مهارات التفكير الإبداعي، والتحليل والنقد في المناهج التعليمية، وتغيير أساليب الحفظ والتلقين حتى في مقرّرات التاريخ والجغرافيا.

٢. تعزيز مهارات حلِّ المشكلات Problem Solving Skills، وذلك من خلال دعم تعليم الرياضيّات والعلوم التطبيقية.

٣. إنَّ أساليب التدريس تتجه نحو التعلُّم ذي المغزى Meaningful Learning، وذلك بتعزيز طُرق الإقناع والمشاركة وإبداء الرأي.

٤. أهمية تعزيز القِيَم الأخلاقية النبيلة في مناهج التعليم كافَّةً، ومن ذلك قِيَم العدالة والتسامح والصدق والتعاون وغيرها من القيم.(٤)

أما سنغافورة، تلك الدولة التي أصبحت تمثّل نموذجاً لسرعة التغيير والتطوّر نحو التنمية البشرية، والتطوّر العلمي والتكنولوجي؛ فقد بدأ إصلاح نظامها التعليمي منذ استقلالها في عام ١٩٥٩م. فكان التعليم أحد المجالات الحاسمة في تفوُّق القوى البشرية السنغافورية في العلوم والتكنولوجيا الدقيقة، مما ساهم في التحوّل الاقتصادي في عقود الثمانينيّات والتسعينيّات الميلادية من دولة تعتمد على الصناعة المباشرة إلى دولة تعتمد على صناعات المعرفة والتقنية الحديثة، وذلك بفضل تمكّن نظامها التعليمي من التركيز الشديد على المهارات العقلية، والقدرات التقنية لدى التلاميذ في المدارس. ويُعتبر عقد الثمانينيّات الميلادية حاسماً في تطوير النظام التعليمي في سنغافورة، وذلك حين استطاعت وزارة التربية والتعليم تحقيق إصلاحات جذرية في البنية الأساسية من النظام التعليمي، حيث اعتمدت نظاماً لامركزياً، ومنحت المدارس مزيداً من الاستقلالية الإدارية في اختيار المعلّمين والرواتب

---

(٤) عايدة سريا محمد يونس، إصلاح التعليم في ماليزيا، ورقة قُدّمت لمؤتمر تطوير التعليم في آسيا والباسفيك، سيؤول، كوريا الجنوبية، ٢٥، ٢٦ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠١م.

والمميّزات التي تُمنح لهم، مما ساعد على رفع معايير الكفاءة التعليمية في المدارس. وفي جانب آخر، شجّعت الوزارة على التنافس بين المدارس الثانوية على مستوى الوطن، إذ تجري منذ عام ١٩٩٢م عملية تصنيف للمدارس في كلِّ عام دراسي. وفي عام ١٩٩٧ أطلقت الحكومة السنغافورية مشروعاً جديداً لإصلاح التعليم، ينطلق في رسالته من أهمية التطوير المستمرّ للمنظومة التعليمية، بحيث تحافظ على مكانة مرموقة للمُخْرَجات التعليمية في البلاد، مقارنة بالدول المتقدّمة. وقد شمل المشروع الجديد ثلاث مبادرات وطنية، الأولى منها هي إطلاق مشروع المدارس المفكّرة Thinking Schools، التي تُعنى بتطوير ثقافة التفكير الإبداعي من خلال ما يلي:

١. تعليم مهارات التفكير النقدي والتحليلي.
٢. تخفيض المحتويات العلمية في المناهج.
٣. تعديل طُرق القياس والتقويم.
٤. التركيز على العمليات في أثناء عملية التدريس أكثر من النتائج في الاختبارات.

أما المبادرة الوطنية الثانية فكانت عبارة عن خطة وطنية لإدخال تقنيات التعليم في المدارس، وقد شملت تعزيز البنية التقنية التحتية في المدارس كافَّةً، وتدريب المعلّمين والمشرفين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم. وكانت المبادرة الثالثة متعلِّقةً بتطوير معايير القبول في الجامعات، بحيث يجري خفض التركيز على الاختبارات المقنَّنة Standardized Tests، وتشجيع الجامعات على اعتماد معايير التقويم الذاتي والمهارات الشخصية(٥).

(٥) خوزان تان وأس جوبنثان، إصلاح التعليم في سنغافورة: نحو مزيد من الإبداع والتطوير، إن أر آي ريفيو، صيف ٢٠٠٠م.

وتُلخِّص دراسة لمجموعة ماكينزي للاستشارات بعنوان «كيف تمكَّنت أنظمة التعليم الأفضل أداء من الوصول إلى الصدارة؟» أهمّ العناصر التي قامت عليها مشاريع «إصلاح التعليم» في دول العالم، التي حصلت على نتائج مُتميِّزة في الاختبارات الدولية؛ حيث قامت بتحليل أسباب التفوُّق وعناصر النجاح، من خلال المقابلات الشخصية مع خبراء التعليم وقياداته، وزيارات ميدانية لعدد من المدارس في دول مختلفة؛ وخلصت الدراسة إلى أنَّ كوريا الجنوبية وسنغافورة أثبتتا أنَّ بإمكان النظام التعليمي أنْ يتحوَّل من نظام أقلَّ كفاءة إلى نظام أكثر كفاءة، في خلال عقود قليلة، إذا أخذنا في الاعتبار الوقت الطويل الذي تستغرقه عمليات التحوُّل وظهور النتائج. كما أثبتت بريطانيا وولاية بوسطن في الولايات المتحدة - أيضاً - أنَّ بإمكان النظام التعليمي تحقيق نتائج مذهلة في المُخرَجات في فترة زمنية قصيرة، وقد خَلصَت الدراسة - الموضوعة بهذا الصدد - إلى أنَّ الأنظمة الأكثر فعالية في العالم تستطيع تحقيق نتائج جيدة إذا ما ركَّزت على ثلاثة عناصر أساسية هي:

١. جذب العناصر الأكثر إبداعاً إلى مهنة التدريس.

٢. تطوير قدرات هذه العناصر لتقدُّم الأفضل في مجال التدريس.

٣. وضع المعايير التي تضمن أن يقدِّم هؤلاء المدرّسون المستوى المتميِّز للطلبة كافَّةً.

ومع ذلك فإنَّ الدراسة عادت إلى التأكيد على أنَّ تطبيق هذه العناصر يحتاج إلى إصلاح عام للنظام التعليمي، ولا شكَّ في أنَّ إصلاح النظام التعليمي لا يمكن أنْ يتحقَّق بدون قيادات مؤثِّرة على مستوى الإدارة العليا في النظام وعلى مستوى المدارس في الوقت ذاته.(٦)

(٦) دراسة لمجموعة ماكينزي للاستشارات «كيف تمكَّنت أنظمة التعليم الأفضل من الوصول إلى الصدارة»، أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٧م.

وقد أصدر البنك الدولي في عام ٢٠٠٧م تقريراً شاملاً حول التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA، وحدَّد ثلاثة عناصر أساسية لسياسات إصلاح التعليم هي:

١ . هندسة (إعادة هيكلة) جيّدة للنظام التعليمي.

٢ . حوافز متَّسقة مع النواتج.

٣ . إجراءات واضحة لتحقيق قدر أكبر من المساءلة العامة، وذلك لمنح المواطنين صوتاً مسموعاً.

فالإصلاحات الهندسية لإدارة نُظم التعليم تستهدف زيادة كمّية مُدخَلات الأنظمة التعليمية، وتحسين نوعيّتها. في حين تستهدف إصلاحات الحوافز معالجة مزيد من الإيجابية والدعم لمقدِّمي الخدمات التعليمية، ومنهم المعلّمون ومدراء المدارس، بحيث يمكنهم ضمان الجودة في طرق التدريس، والاهتمام بالقدرات الخاصة لدى المعلّمين والمعلّمات. أمَّا الإصلاحات المتعلّقة بالمساءلة العامة فإنَّها تركِّز «على قدرة أولياء الأمور والطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين في التأثير على صياغة أهداف التعليم وسياساته، وتخصيص الموارد له، إمَّا على المستوى الوطني أو المستويات المحلّية. والافتراض - في هذا الصدد - هو أنَّه إذا تمكَّنت أغلبية المستفيدين من إقناع واضعي السياسات بتحسين سياسات التعليم فسوف تتحسّن نواتج التعليم. وعلى النقيض من ذلك، ففي حال استهداف التعليم لمصالح قلَّة من الناس فإنَّ منافع الاستثمار في التعليم ستُوزَّع على نطاق ضيّق».[(٧)]

(٧) تقرير الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA، البنك الدولي، ٢٠٠٧م.

إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية

احتلَّت قضيّة «إصلاح التعليم» أو تطوير التعليم في المملكة حيِّزاً كبيراً وموقعاً متقدِّماً في اهتمامات المفكِّرين والمثقَّفين ورجال الاقتصاد والمال. فالتعليم يكاد يكون الموضوع الأوَّل في برامج معظم المؤتمرات العلمية والمنتدَيات الاقتصادية، التي أقيمت في المملكة في خلال العشرين عاماً الماضية. ليس ذلك - فحسب - بل حينما تقرأ ما يُكتَب في الصحف المحلية، أو تستمع إلى ما يُطرح في اللقاءات التلفازية؛ فإنَّك ترى الحديث ينساب بمرارة عن واقع النظام التعليمي في المملكة، وهو حديث ينتهي - في الأغلب الأعمِّ - إلى التأكيد على أنَّ هذا النظام عاجز عن إنتاج جيل من الشباب المؤهَّل علمياً وثقافياً ومعرفياً، جيل قادر على مواجهة تحدِّيات العولمة، متمكِّن من المنافسة في سوق العمل المحلِّي والدولي، مساهم في التنمية الاقتصادية، قادر على دعم مركز المملكة في المعادلة الاقتصادية العالمية.

إنَّ هذا الاتفاق على عجز النظام التعليمي لا تتبعه - عادة - نقاشات جادَّة من خلال طرح الأسئلة الجوهرية، بهدف تشخيص مواطن الخلل، أو تحديد أسباب تعثُّر مشاريع «إصلاح التعليم» أو تطويره، وإيضاح أسباب وقوف الجهات المسؤولة عن التعليم في المملكة العربية السعودية مكتوفة الأيدي في مواجهته، وعجزها عن إطلاق نظام تعليمي حديث متطور، قادر على إحداث النهضة الحقيقية في مناحي الحياة ومستوياتها المختلفة.

هل يمكن القول بأنَّ الحلول التي يمكن من خلالها تجاوز هذا الخلل والقصور غير واضحة المعالم، برغم وضوح تشخيص هذا الخلل؟ هل يتعلَّق الأمر بالإدارة وآليّاتها؟ أم أنَّه متعلِّق بالثقافة وإشكالاتها؟ هل الأمر متعلِّق بالإرادة السياسية العليا وعدم قدرتها على حسم توجُّهات الحلِّ؟ أم أنَّ الأمر

متعلِّق باليأس الذي بدأ يدبُّ في قلوب كثير من الناس في إمكانية الإصلاح، وإعادة الحياة إلى تلك المدارس والمعاهد والكليات التي تنبض بآلاف العقول والقلوب والمشاعر التي تطمح - دوماً - إلى التطوير؟

إنَّ هذه أسئلة مباشرة وواضحة نطرحها - هنا - في محاولة للعودة بالحديث إلى أُسس مشكلات النظام التعليمي، وبخاصة تلك المشكلات المرتبطة بسياسة التعليم وبثقافة المجتمع وبطبيعة النظام الإداري المسؤول مباشرة عن النظام التعليمي، مع عدم إغفال أهمية التفاصيل، تلك التي تتم الإشارة إليها - دائماً - عند مناقشة قضايا التعليم، مثل ضعف تأهيل المعلّمين، أو ضعف البيئة التعليمية، أو تضخُّم أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، أو عدم مناسبة المباني التعليمية والتجهيزات المدرسية، أو تخلُّف المنهج الدراسي - كذلك -.

إنَّ هذا الكتاب - في حقيقة الأمر - يحاول لفت الانتباه إلى الأسباب السياسية والثقافية والإدارية التي تعيق مشاريع إصلاح النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وتساهم في كبح تأثيرها على أرض الواقع، وفي الوقت نفسه يحاول التأكيد على أنَّ عملية تطوير جُزئيّات النظام التعليمي ومعالجة القصور والخلل في تفاصيل النظام إنَّما يجب أنْ تكون ضمن إجراءات تجري باستمرار، دون الحاجة إلى إثارة الضجيج حولها، وإبراز التحدّيات التي تواجهها، ذلك لأنَّ الأنظمة التعليمية جميعها في العالم لا تخلو من مشاكل هنا وهناك، أو قصور في هذا الجانب أو ذاك، وبخاصة مع استمرار التطوّر العلمي والتكنولوجي عاماً بعد عام.

إنَّ قضيّة «إصلاح التعليم» تحتاج إلى رؤية شاملة وإرادة حاسمة وإدارة ذات كفاءة عالية، وتفاعل ودعم من المجتمع، في إطار بنيته الثقافية بشكل خاص، حتى نستطيع أنْ نختصر الطريق ونقلب المعادلة، من خلال رفع كفاءة

النظام التعليمي في وقت قصير، والتركيز على نوعية المُخرَجات المطلوبة، أكثر من الجدال حول العمليات والوسائل والتفاصيل التي غرق بعضنا في جنباتها، حتى لم نعد نتبيّن طبيعةَ رسالة النظام التعليمي التي نعمل من أجلها، ولا هويَّةَ الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، ولا سموَّ المهامّ التي يحملها أهل التربية والتعليم، أو حتى المدّة الزمنية التي نحتاج إليها لإنجاز هذه المهامّ العظيمة.

تجارب إصلاحية

لقد أصبح الحديث عن الخلل والقصور في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية - كما أشرنا - من القضايا المسلَّم بها عند أغلب المفكرين والتربويين وأهل الرأي، أولئك الذين يشاركون في المنتديات العلمية أو من خلال النقاشات الجادة التي أصبحت تتبنَّاها وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية. وفي المقابل كانت مشاريع إصلاح النظام التعليمي وتحديثه وتطويره، تأخذ وتيرة حذرة وبطيئة على الرغم من أنَّها لم تتوقَّف منذ زمن طويل. ولعلَّه من الإنصاف أنْ نقول إنَّ الجهات المشرفة على التعليم - وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات سابقاً ثم وزارة التربية والتعليم حالياً - قد حاولت إطلاق عشرات المبادرات والمشاريع الوطنية للتطوير التربوي في خلال العشرين عاماً الماضية، مثل مشاريع تطوير المناهج وإعداد كتب دراسية جديدة، وتطبيق مفهوم «التقويم الشامل» للمدرسة، واستحداث مسارات جديدة للتعليم الثانوي مثل الثانويات المطوَّرة، والثانويات الشاملة، والثانويات الرائدة وغيرها من المشاريع الكبيرة والصغيرة. لكنَّ تأثير تلك المشاريع بقي محدوداً؛ إذ إنَّها لم تقدم حلولاً جذرية وإصلاحاً حقيقياً لمُعضِلات النظام التعليمي، حيث بقيت في نِطاق الاجتهادات المحدودة التي تطلقها الإدارات كلّما تغيَّر المسؤولون فيها، أو شعر أولئك المسؤولون أنَّهم

يواجهون ضغوطاً من وسائل الإعلام، فتكون تلك المشاريع بمثابة المسكِّنات - فحسب - وسرعان ما تتحوَّل تلك المشاريع - مع مرور الزمن - إلى وعود ينتظر الناس نتائجها دون جدوى.

ولتجاوز تلك الاجتهادات المحدودة، كانت هناك محاولتان اثنتان لمشروعين اثنين هما أكثر شمولية لتطوير التعليم، انطلقتا من داخل الأجهزة الحكومية المشرفة على التعليم، ولكنهما أخذتا أبعاداً وطنية عليا بعد أنْ تبنَّتهما القيادة السياسية، ووضعت لهما ميزانيات خاصة، وحدّدتْ لهما جهاتٍ إشرافيةً أعلى من مستوى الأجهزة الحكومية المباشرة. وهذان المشروعان الوطنيان هما: مشروع التقويم الشامل للتعليم، ومشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، وقد بدأ الأوَّل منهما كما انتهى دون تأثير يذكر، ولا يزال الثاني في بداياته، ومن الصعب الجزم بنتائجه، ولكنّ المؤشّرات الفعلية على أرض الواقع تُنذر بأنَّه لن يكون أفضل حالاً من سابقه، وذلك بفعل بعض العوامل التي نستعرض بعضاً منها في هذا الفصل.

التجربة الأولى: مشروع التقويم الشامل للتعليم

انبثقت فكرة مشروع التقويم الشامل للتعليم ممَّا تضمَّنته مذكرة لوزير المعارف - آنذاك - الدكتور محمد بن أحمّد الرشيد، كان قد عرضها على اللجنة العليا لسياسة التعليم. وقد اشتملت تلك المذكِّرة على بيان كثير من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في المملكة، واقترحت تكليف فريق من الكفاءات الوطنية المتمكِّنة للقيام بدراسة واقع التعليم وتقويمه بجوانبه كافَّةً، واقتراح الحلول الواجب اتخاذها لتطويره. وقد أقرَّت اللجنة العليا لسياسة التعليم المشروع في اجتماعها في ٢٥/ ٧/ ١٤١٦هـ (١٩٩٦م)، كما أقرَّت تشكيل فريق لإجراء دراسة تقويمية شاملة للتعليم بمختلف مراحله وتخصُّصاته، وقد تأخّر تشكيل الفريق إلى ١٧/ ٩/ ١٤١٨هـ (١٩٩٨م)، وضمَّ

سبعة وعشرين عضواً من الكفاءات الوطنية من مختلف المجالات المهنية. وقد حاول الفريق في خلال ثلاثة أعوام من الاجتماعات والنقاشات إصدار تقرير غير ذي شأن بعنوان «الإصلاح التعليمي والتربوي في المملكة العربية السعودية»، بعد أنْ كادت أعمال الفريق تضيع هباءً، بسبب الاختلافات حول منهجية عمل الفريق وطُرق تقويم النظام التعليمي، وتباعُد الرؤى حول أولويّات إصلاح النظام التعليمي.

لقد فشل مشروع التقويم الشامل للتعليم؛ لأنَّ التقرير كان قد أُعِدَّ - أخيراً - تحت عنوان «الحلول الوسط»، فبدا باهتاً دون حلول للمشاكل الجذرية، كما أنَّ الفشل قد بدأ منذ بداية أعمال الفريق، حيث فقد أعضاء الفريق قدرتهم على تحديد الإطار العام للمشروع والتمسُّك بمنطلقاته وأهدافه الرئيسة. ولعلَّ مفهوم «التقويم الشامل» كان مشوَّشاً وغير واضح المعالم، ذلك أنَّ مذكرة المشروع أشارت إلى أن المطلوب هو تقويم عناصر النظام التعليمي العامة والتفصيلية كافَّةً، ابتداءً من سياسة التعليم حتى المنهج والمعلِّم والمباني المدرسية، وطُرق القياس والتقويم، والإدارة المدرسية، والتعليم الأهلي وغير ذلك من العناصر. وهذه العناصر التفصيلية لم يكن لأعضاء الفريق من دراية بها أو اهتمام بكيفيةَ تطويرها، فالمؤسّسات التعليمية القائمة كانت أكثر قُرباً من تلك القضايا وأقدر على معرفة معوقات تطويرها. ولكنَّ بعض أعضاء الفريق كان يبحث عن هدف أسمى وأعمق لإصلاح النظام التعليمي والخروج برؤية مستقبلية للتعليم، مثلما فعلت دول عديدة في مشاريع إصلاح التعليم Educational Reform.

لقد انقسم أعضاء الفريق، منذ بداية عمله، بسبب غياب الرؤية الواضحة من قِبل القيادة العليا التي أقرَّت المشروع، إلى اتجاهين اثنين الأوَّل منهما يرى أنَّ مهمّة الفريق هي القيام بدراسات ميدانية، والاستعانة بخبراء ومستشارين لبحث كلِّ عنصر من عناصر النظام التعليمي، التي وردت في

أساس الموضوع، في حين يرى الثاني أنَّ الغرض الأساسي من المشروع ليس هو عملية «تقويم للتعليم»، بالمعنى الحرفي لكلمة «التقويم»، وإنَّما هو مشروع فكري يهدف إلى النظر في القضايا الأساسية للتعليم وتشخيصها، وتحديد موقع النظام التعليمي الحالي، والخروج برؤية مستقبلية له، دون الدخول في تقويم العناصر التفصيلية للنظام التعليمي كافَّةً، وذلك لأنَّ الفريق لا يمكنه - بالتركيبة التي تألَّف منها - أنْ يقوم بهذه المهمّة التفصيلية، ولجميع أنواع التعليم - أيضاً -.

ظلَّ عمل الفريق يراوح مكانه، على الرغم من محاولات حسم الجدل حول هدف المشروع، من خلال تنظيم ندوة علمية بواسطة خبراء من اليونسكو استعرضوا فيها مشاريع إصلاح التعليم في عدد من الدول، مثل أستراليا وماليزيا وجنوب أفريقيا وغيرها من الدول. وقد تأكّد - من خلال الندوة - أنَّ معظم مشاريع إصلاح النظام التعليمي قد توجَّهت للقضايا الرئيسة مثل سياسة التعليم وأهدافه، والبنية الأساسية للنظام التعليمي، وعلاقة التعليم بالثقافة، وانفتاح مؤسّسات التعليم على المجتمع، وعلاقة التعليم بسوق العمل، والبحث في العوائق المزمنة التي تعيق انتشار التعليم وتكافؤ الفرص للجميع وغير ذلك - كما أوضحنا في الجزء السابق. إنَّ هذه القضايا جميعها يتمُّ صياغتها وفق منظور مستقبلي يتجاوز الواقع الحالي، وأعني بذلك أنَّ تلك المشاريع لا تشير إلى أنَّ الواقع يمكن تحديده بشكل حاسم، وإنَّما يمكن الاسترشاد - في هذا الصدد - بخبرة المشاركين في دراسة مشاريع الإصلاح وبإمكاناتهم الفكرية والعلمية بحيث تتمّ من خلالها صياغة رؤية مستقبلية محدَّدة للتعليم.

لقد أدّى عدم تجانس الفريق فكرياً، في جانب، وعدم تمكُّن قيادة الفريق من فتح مجال للحوار البنَّاء بين الأعضاء بحسب توجهاتهم الفكرية،

في جانب آخر، إلى تباعد الآراء واختلاف الرؤى، فأصبح بعضهم يتحدَّث - في هذا الإطار - عن مؤامرة في صياغة التقرير النهائي لخدمة توجُّهٍ فكريٍّ معيَّن.

ولقد ساهم في إخفاق المشروع انعزالُ الفريق في عمله ومناقشاته عن بقيّة مؤسّسات التعليم وعن وسائل الإعلام، والتحوّط عن فتح الحوار مع فعاليّات المجتمع ومفكّريه، من خلال ندوات ولقاءات علمية يشارك فيها المسؤولون وأولياء الأمور أو الطلاب والطالبات أو المعلّمون، في المستويات التعليمية كافَّةً، بهدف معرفة رؤيتهم إلى المشكلات القائمة، وتحديد أهدافهم - بدقَّة - من التعليم.[(٨)]

التجربة الثانية: مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم

أقرَّ مجلس الوزراء السعودي في ٢٤ محرَّم ١٤٢٨ (١٢ شباط/فبراير ٢٠٠٧م) مشروعاً لإصلاح التعليم تقدَّمت به اللجنة الوزارية المشكَّلة برئاسة وليّ العهد وعضوية عدد من الوزراء، لدراسة المشروع المرفوع إلى المقام السامي من قِبل وزير التربية والتعليم، والذي يحمل اسم «مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام» بتكلفة إجمالية بلغت تسعة آلاف مليون ريال، على أنْ يُنفَّذ المشروع في خلال ست سنوات، بدءاً من تاريخ إقرار المشروع، مع رفع تقرير سنوي للملك عن تنفيذه. ويغطي المشروع - كما اعتُمِد من قِبل مجلس الوزراء - أربعة برامج رئيسة هي:

١. برنامج تطوير المناهج التعليمية.

٢. برنامج إعادة تأهيل المعلّمين والمعلّمات.

---

(٨) انظر مقالين للمؤلّف بعنوان «لماذا فشل مشروع التقويم الشامل للتعليم»، صحيفة الرياض، ٢٦/٣/٢٠٠٢م، و ٢٨/٣/٢٠٠٢م.

٣. برنامج تحسين البيئة التربوية.

٤. برنامج النشاط اللاصفّي.

لقد كان القرار مفاجئاً لكثير من المهتمّين بقضايا التعليم، حيث لم تمهّد الوزارة - قبل صدور القرار - لهذا المشروع أو تفصح عن أيٍّ توجُّهات عامّة أو خُطط رئيسة لتطوير النظام التعليمي. ولكنّ وزير التربية والتعليم أوضح تفاصيل إضافية لوسائل الإعلام حول أهداف المشروع، وحدَّدها بما يلي(٩):

أولاً: برنامج تطوير المناهج التعليمية وصناعتها، ذلك من خلال ما يلي:

١. تنمية شخصيّات الطلاّب العلمية والعملية، ومهارات التفكير والتعليم الذاتي.

٢. تعزيز القِيَم الإسلامية والأخلاق والولاء للأسرة والمجتمع والوطن، وتقدير المكتسبات الوطنية والمحافظة عليها.

٣. التوازن بين السنوات والمراحل الدراسية، وما يُقدَّم فيها من كمٍّ معرفي.

٤. المواءمة بين المحتوى وربطه بالتقدّم العلمي والتطور المعرفي المستمرَّين.

ثانياً: برنامج إعادة تأهيل المعلّمين والمعلّمات، ذلك من خلال ما يلي:

١. الاستمرارية في تطوير كفاية المعلّم والمعلّمة، وتأهيل القيادات التربوية في الإدارة والإشراف ومختلف حقول العملية التربوية.

٢. تنمية قدراتهم التدريسية والقيادية في ضوء مفهوم الكفايات والمهارات، والتعامل مع المتغيّرات.

---

(٩) قرار مجلس الوزراء السعودي يوم الاثنين ٢٤ محرَّم ١٤٢٨هـ/ ١٢ شباط/ فبراير ٢٠٠٧م، وتصريحات وزير التربية والتعليم للصحافة بعد صدور القرار.

٣. تنمية السِّمات الإيجابية وتعزيز الانتماء إلى الوطن وإلى مهنة التدريس ومهنة التربية.

ثالثاً: برنامج تحسين البيئة التعليمية من خلال ما يلي:

١. زيادة فاعلية البيئة التعليمية داخل الفصل، وذلك من خلال توفير المتطلّبات التقنية كأجهزة حاسب وسبورات تفاعليّة، وأجهزة عرض، وشبكات اتصال محلّية داخل المدرسة، وخدمات الإنترنت خارجها.

٢. توظيف هذه التجهيزات لخدمة المعلّم والطالب على السواء، بحيث تساعد المعلّم على أداء عمله على أفضل وجه وبأفضل طريقة، كما تمكِّن الطالب من أن يكون محور العملية التعليمية، ومشاركاً متفاعلاً مع أسلوب التعلُّم الذاتي، وليس عنصراً متلقياً فحسب.

٣. نشر ثقافة استخدام التقنية بين أفراد المجتمع، وتنمية الذات لدى الفرد.

رابعاً: برنامج تعزيز النشاط غير الصفي ذلك من خلال:

١. الاستفادة من أوقات الطلبة خارج الفترة الدراسية المتعارف عليها حالياً، حيث سيتمُّ التركيز على البناء المتكامل لشخصية الطالب، ورفع مستواه الصحي والثقافي، وتنمية الملكات الذاتية والرؤى الجمالية، والمواهب البدنية والذهنية والفكرية واللغوية والمهارية وغيرها لديه.

٢. إذكاء روح التنافس الإيجابي في مجالات الإبداع والابتكار، وتقوية المشاركة وتحفيزها في الأعمال والأنشطة الجماعية، وتعزيز صلة الطالب بالمجتمع والعناية بالتربية الأخلاقية، وذلك من خلال الممارسات العملية في الحياة.

لقد تسابق الكتَّاب والصحفيون في سائل الإعلام للترحيب بالمشروع، وذلك لضخامة المبلغ المرصود له والمدّة الزمنية المحدَّدة من قِبل مجلس

الوزراء، ممَّا أكّد على جدّية المشروع، من أجل إحداث تطوير حقيقي في النظام التعليمي.

لكنَّ المهتمّين بقضايا تطوير التعليم أصيبوا بخيبة أمل بعد أن مضى حوالى ثلث المدّة المحدّدة للمشروع، المقدَّرة بستّ سنوات، دون أنْ تتَّضح الخطوات العملية لتطبيق المشروع على أرض الواقع، حيث لم تُقدِّم الجهة المشرفة خطةَ عمل واضحة المعالم عن المشروع، في حين لا يُعرف تحديداً ما هي الرؤية التي استند إليها، وسبب اختيار تلك المحاور الرئيسة الأربعة - المشار إليها مسبقاً -. فموقع الوزارة على شبكة المعلومات لا يحتوي على تفاصيل تتعلَّق بالمشروع، حتى أن مجلس الشورى السعودي طالب في جلسته الاعتيادية في ٢٥/ ٢/ ٢٠٠٨م وزارة التربية والتعليم بتقديم «تصوّر متكامل حول خطة عمل المشروع، ومراحل الإنجاز، وارتباطه بالمشروعات القائمة مثل المشروع الشامل لتطوير المناهج، ومشروع العلوم والرياضيّات، ومشروع الثانوية المرِن وغيرها من المشروعات القائمة».[١٠] وبعد ذلك طالب مجلس الشورى اللجنة التنفيذية للمشروع، بعد اجتماع مع اللجنة التعليمية في المجلس، بتفسير تأخُّر سير المشروع وعدم وضوح خطوات التنفيذ. وقد أشارت اللجنة التنفيذية من خلال ما نُشر في الصحف المحلّية إلى أن من أسباب تعثُّر المشروع: «تأخُّر تخصيص ميزانية المشروع، وكذلك الإلزام بالإجراءات الحكومية، وعدم توفّر المرونة الكافية في أعمال التنفيذ وإجراءاته، وبطء بعض الجهات الحكومية في التفاعل مع الأفكار التطويرية التي تتبنّاها اللجنة التنفيذية لمشروع «تطوير»، وخصوصاً إنشاء شركة تطوير التعليمية القابضة، إضافة إلى نُدرة الكفاءات الوطنية المناسبة، وصعوبة استقطاب

(١٠) صحيفة الوطن السعودية، العدد ٢٧٠٦، الثلاثاء ١٩ صفر ١٤٢٩هـ الموافق ٢٦ شباط/ فبراير ٢٠٠٨م.

الكفاءات التربوية من داخل الوزارة لانعدام المرونة المالية لمكافآتهم بصورة مجزية».[11]

وعلى الرغم من أن هذه الأسباب تبدو مغرقة في البيروقراطية، فإنّها تؤكّد على حقيقة أن أسباب فشل مشاريع «إصلاح التعليم» في المملكة العربية السعودية تبدو أكثر عمقاً من الأسباب المباشرة التي تتحدّث عن خلل في المناهج، أو في مستويات المعلّمين أو في البيئة التعليمية، تلك التي تعود - في الأساس - إلى أسباب جوهرية نشير إلى ثلاثة منها في الفصل القادم.

(١١) صحيفة الرياض، العدد ١٤٦١٥، الأحد ١٥ جمادى الآخرة ١٤٢٩ هـ الموافق ٢٩ حزيران/ يونيو ٢٠٠٨م.

الفصل الثالث

لماذا أخفقت مشاريع إصلاح التعليم؟

ليست العظمة ألاّ تفشل أبداً، وإنَّما هي
أن تنهض بعد كلِّ سقوط

مَثَلٌ صيني

لقد تبيَّن من الفصل السابق أنَّ مشاريع «إصلاح» التعليم أو «تطويره» في المملكة العربية السعودية لم تُؤتِ ثمارها حتى الآن، في انتشال النظام التعليمي من مستواه المتواضع، والانطلاق به إلى آفاق أرحب، على الرغم من أنواع الدعم كافَّة التي حظيت بها تلك المشاريع، على المستوى المعنوي والمالي والإداري. وفي هذا السياق لا بدَّ من طرح هذا السؤال الجوهري: لماذا فشل النظام التعليمي أولاً في إنتاج آليّات التطوير من داخله؟ ثم لماذا أخفقت مشاريع إصلاح التعليم، سواء تلك التي انطلقت داخل أروقة الوزارة وإدارات التعليم، أو تلك المشاريع الوطنية التي تبنَّتها القيادة العليا في البلاد، ووفَّرت لها الإمكانات اللازمة للنجاح؟

إنَّ هذا الفصل يحاول أن يجيب عن هذه الأسئلة المحورية بإسهاب، ويحدِّد أسباب الإخفاق، تلك التي يمكن حصرها في ثلاثة عوامل رئيسة، الأوَّل منها مرتبط بالرؤية السياسية العليا للنظام التعليمي، والثاني مرتبط بثقافة متجذِّرة في المجتمع، تخاف من الجديد، وتخشى التحديث وتشكِّك في نتائج الدراسات والتقارير التي تحذِّر من تدهور النظام التعليمي وتخلُّفه. أمّا العامل

الثالث فهو مرتبط بعجز الجهاز الحكومي المركزي المشرف على النظام التعليمي عن إدارة عمليات الإصلاح بذكاء وإرادة ومرونة، وذلك بسبب ضخامته وبيروقراطيته، ممَّا جعله غير قادر على خلق آليّات التطوير والتجديد من الداخل، وكذلك في التعامل الذكي والإيجابي مع تأثيرات العامليْن الأوَّل والثاني اللذين قد يعيقان مسيرة التطوير والتحديث.

ولمزيد من الإيضاح حول تأثير هذه العوامل الأساسية الثلاثة في إعاقة مشاريع الإصلاح فإنَّنا نتناول كلَّ عامل منها - تفصيلاً - في ما يلي:

العامل الأوَّل: غياب الرؤية السياسية والإرادة الحاسمة

لا شكَّ أنَّ القيادة السياسية العليا في البلاد يهمُّها أمر التعليم، ولديها الوعي بالتحدّيات التي تواجهها البلاد، وبخاصة ضعف مستوى مخرجات التعليم وبالتالي ضعف مستوى تأهيل القوى البشرية الوطنية وتراجع إنتاجيّتها ومشاركتها في الاقتصاد الوطني، وتفشّي ظواهر سلبية في المجتمع كالتطرُّف الفكري والسلوكي وانتشار الجريمة والتفكّك الأُسري، وضعف مستوى الثقافة والتعامل الحضاري عند كثير من أبناء المدن والقرى والأرياف. ولا شك أنَّ هناك رغبة حقيقية في تطوير نظام التعليم تتَّضح من خلال الإنفاق العالي على قطاع التعليم، الذي يتعدَّى متوسّط الإنفاق على المستوى الدولي، إضافة إلى الدعم المعنوي الذي تقدِّمه القيادة السياسية للمؤسّسات التعليمية عبر التأكيد - في المناسبات الوطنية - على أهمّية التعليم، وأهمّية دور الإنسان في نهضة الوطن، ورفع كفاءة النظام الاقتصادي، وتحقيق الرفاه الاجتماعي. ولاشكَّ - أيضاً - أنَّ القيادة السياسية تحاول، من خلال ما يصلها من خطط وبرامج من الأجهزة الحكومة المشرفة على قطاعات التعليم، دعم خطط التطوير ومعالجة مواطن الضعف والقصور في النظام التعليمي، وممَّا يؤكِّد هذه الحقائق تلك الأرقام ومشاريع التطوير التي تُعتمد من خلال المجالس العليا للتعليم.

لكنَّ هذه الرغبة وهذا الاهتمام لم يتحوَّلا - حتى الآن - إلى رؤية سياسية استراتيجية واضحة، حول ماهيّة النظام التعليمي المراد تطويره في السعودية في بدايات القرن الحادي والعشرين، لكي يتحمَّل مسؤولياته في إنتاج أجيال متعلِّمة ومثقَّفة، قادرة على تحقيق النهضة الحضارية المنشودة. فقد اعتمدت القيادة السياسية العليا على الرؤى والأفكار التي تردها من الأجهزة الحكومية المشرفة على التعليم، والتي تبحث عن دعم معنوي أو مادّي هنا أو هناك لبعض البرامج التي ترى أنَّها قادرة على تحقيق الإصلاح والتطوير. لكنَّ تلك الأجهزة، مهما توافرت لديها النّية الحسنة والخبرات المناسبة، تبدو مكبَّلة بقيود ثقافية وإدارية تجعلها عاجزة عن تبنّي رؤية سياسية مستقبلية خلاّقة وجريئة لإصلاح النظام التعليمي، وهي عاجزة أيضاً عن البحث عن الأسباب الحقيقية التي تعيقها عن إصلاح النظام التعليمي وتطويره. ونتيجة لهذه القيود تدور محاولات التطوير والإصلاح في حلقة مفرغة من أفكار جزئية ومشاريع إعلامية، تُرفَع إلى القيادة العليا، وتجد في الغالب التجاوب والدعم الكاملين، إلا أنَّها تعود إلى البيئة ذاتها، المكبَّلة بالقيود الثقافية والإدارية فتضيع نتائجها هنا وهناك، ثم تعود بعد سنوات - مرّة أخرى - لتتحرَّك في دورة جديدة من الأفكار والمشاريع.

وللتأكيد على غياب الرؤية السياسية الشاملة لحسم قضية «إصلاح التعليم» نشير إلى عدد من الشواهد في ما يلي:

أولاً: غياب سياسة جديدة للتعليم

إنَّ موقف الدولة من تطوير سياسة جديدة للتعليم تعتمد على فكر تربوي وفلسفة جديدة تعبِّر عن حاجة المجتمع، وحاجة الاقتصاد الوطني، وعن مدى التطوّر الذي حدث في الفكر السياسي والثقافي في البلاد، هذا الموقف غير واضح بل هو مرتبك في كثير من الأحيان، إذ إنّ الدولة لم تتحرك لوضع رؤية

أو سياسة جديدة للتعليم منذ أن صدرت أول وثيقة رسمية لـ«سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» قبل أربعين عاماً (عام ١٩٦٨م) كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول. وهذه الوثيقة قد تجاوزها الزمن من الناحية الفعلية، كما تجاوزها فكر المجتمع والدولة، وذلك أنها صدرت في ظلِّ ظروف سياسية داخلية وخارجية بالغة الحساسية والدقّة كانت سائدة في عقد الستينيّات الميلادية، ممّا أثّر في صياغة الوثيقة، كما أثّر - أيضاً - في مبادئها وأهدافها. لقد كانت المنطقة متأثِّرة بالفكر القومي العربي، وكان المدُّ القومي الناصري في عنفوانه وزخمه، كما كانت الأفكار الشيوعية تكتسب أهمية لدى الشباب، بسبب الحرب الباردة، ودعم المعسكر الشيوعي لحركات التحرُّر في البلاد العربية والأفريقية، وكانت الدولة السعودية - في ظلِّ هذا كلِّه - تواجه هذه الموجات الفكرية - داخلياً - بالاحتماء بجذورها الدينية لتحصين الشباب من التأثُّر بالحركات القومية العربية، كما كانت تواجهها - خارجياً - بالدعوة إلى التضامن الإسلامي، ومحاولة إيجاد حلفاء في البلاد العربية والإسلامية مناهضين لتلك التيارات الصاعدة.

لقد كانت المملكة - في ذلك الوقت - تعتمد في نظامها التعليمي على الخبراء العرب في صياغة مناهج التعليم، وعلى المعلّمين والمعلّمات من البلاد العربية، من مصر وسورية والعراق وفلسطين، لتدريس طلابها وطالباتها في المدارس الناشئة، مما أوجد الخشية من تأثير التيّارات القومية والشيوعية على الشباب في المدارس والجامعات؛ ولهذا سعت الدولة - في تلك الفترة - إلى استقطاب العلماء المناهضين للشيوعية والقومية، وبخاصة من علماء الأزهر وقيادات الإخوان المسلمين في مصر والشام للعمل في التدريس في المدارس والجامعات، فكان لهم دور مؤثِّر في صياغة سياسة التعليم، التي انبثقت فلسفتها من فلسفة الإسلام الشمولي الأممي، الذي نجده في كتابات مفكري التيارات الإسلامية في ذلك الوقت.

كما كانت الدولة - في جانب آخر - حريصة على انتشار التعليم في مناطق المملكة كافَّة، بهدف انتشال البلاد من الجهل والفقر والعصبية القبلية، التي كانت سائدة ومؤثِّرة في المجتمع السعودي، ومن هنا كان الهدف معقولاً في صياغة سياسة التعليم بربطه مباشرة بالمنظومة الأكبر وهي الدين، ومناسبة لإحداث التفاف أفراد المجتمع حول فكرة الدولة الإسلامية الموحَّدة، الباحثة عن دور جديد في خِضَمّ صراع عالمي وإقليمي رهيب.

لقد أدرك معدُّو الوثيقة وكاتبوها أنَّ التعليم يمثِّل البنية الأساسية لثقافة المجتمع، والمحرِّك الرئيس في تشكيل تصوّرات الناس حول الكون والإنسان والحياة، ذلك أنَّ المؤثِّرات الأخرى، مثل الصحافة والتلفاز ومؤسَّسات الثقافة والدعوة والإرشاد، كانت ضعيفة أو معدومة في ذلك الوقت، لهذا ركَّزت الوثيقة على أنَّ التعليم هو وسيلة لنشر الدين والعقيدة الصحيحة بين الناس، وإقامة سلوك الناس على شريعة الإسلام، ومن ثمَّ فقد أكَّدت على ربط مستويات التعليم وأنماطه كافَّة بتعليم الدين والعقيدة والشريعة، وتطويع العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية - جميعها - لغرض غرس العقيدة والفكر الإسلامي في نفوس الشباب. ولعلَّنا حين نقرأ عناصر الوثيقة التي بلغت ٢٣٦ عنصراً نجد التأكيد على هذا الربط - الذي أشرنا إليه - في معظم عناصرها، حيث تتأكد مسألة تخوُّف كاتبيها - مستقبلاً - من إدخال برامج ومناهج لا تتفق وتصوُّرَهم للمنهج الإسلامي في التعليم.

لقد أشارت الوثيقة إلى غايات جيّدة في معظمها، لكنَّها في أسّسها وأهدافها العامة، وأهداف كلِّ مرحلة تعليمية، حاولت ربط كلِّ عنصر بمناهج علمية تسمِّيها «إسلامية»، لكنَّها غير موجودة على أرض الواقع. ولم تمنح الوثيقة أهمية كبرى لتطوير التعليم، وفق قواعد البحث العلمي ومناهج التفكير، والاستدلال العقلي، والاستفادة من علوم العصر وتقنياته، والاستفادة - كذلك - من تجارب الأمم والشعوب، والانفتاح الثقافي والفكري إلا النزر اليسير.

إنَّ الوثيقة - على سبيل المثال - تحدِّد كيفية تعليم العلوم الاجتماعية والطبيعية الأخرى من خلال «توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادِّها، منهجاً وتأليفاً وتدريساً، وجهةً إسلامية في معالجة قضاياها، والحكم على نظريّاتها وطُرق استثمارها، حتى تكون منبثقة من الإسلام، متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد. .»، وفي إطار زيادة المعرفة والثقافة ترى الوثيقة «تزويد الطالب بالقدر المناسب (!) من المعلومات الثقافية، والخبرات المختلفة، التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع». كما ترى الوثيقة - أيضاً - ضرورة «الاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة، وإظهار أنَّ تقدُّم العلوم هو ثمرة لجهود الإنسانية عامة، وإبراز ما أسهم به أعلام الإسلام في هذا المجال، وتعريف الناشئة برجالات الفكر الإسلامي، وتبيان نواحي الابتكار في آرائهم وأعمالهم في مختلف الميادين العلمية والعملية». وفي مجال البحث العلمي؛ تؤكد الوثيقة على: «النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوّع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية. .»

أمَّا في ما يتعلَّق بالإشارة إلى تعليم المرأة فإنَّ الوثيقة تحدِّد وظائف المرأة في الحياة ومجالات عملها المناسبة من وجهة النظر الدينية، حيث تشير إلى أنَّ تعليم الفتاة إنَّما «يستهدف تربيتها تربية إسلامية صحيحة لتقوم بمهمّتها في الحياة، فتكون ربَّة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأمّاً صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فِطرتها، كالتدريس والتمريض والتطبيب»؛ لهذا كلّه تؤكِّد الوثيقة - أيضاً - على أنَّ تعليم البنات يجب أنْ «يتمَّ في جوٍّ من الحشمة والوقار والعفَّة»، ويكون في «كيفيّته وأنواعه متَّفقاً مع أحكام الإسلام».

لقد ساهمت الوثيقة - أيضاً - في إقحام النظام التعليمي في قضايا سياسية كثيرة مُربِكة، إذ حاول معدُّو الوثيقة رسم سياسة عامة للدولة من خلال وثيقة «سياسة التعليم»، فأقحمت التعليم في قضايا سياسية كلّية، فذكرت - ضمن هذا الإطار - بعض الأُسس العامة التي يقوم عليها التعليم،

ومنها التضامن الإسلامي في سبيل جمع كلمة المسلمين وتعاونهم ودرء الأخطار عنهم، والدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها، والجهاد في سبيل الله باعتباره فريضة محكمة وسُنَّة مُتَّبعة، وضرورة قائمة؛ بل أشارت الوثيقة - كذلك - إلى موضوع الجهاد في موضعين اثنين آخرين، ففي غاية التعليم وأهدافه العامة أشارت الوثيقة إلى «إيقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة أعدائنا، واسترداد حقوقنا، واستعادة أمجادنا، والقيام بواجب رسالة الإسلام»، وفي أهداف المرحلة الثانوية أشارت الوثيقة إلى «ضرورة إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحياً وبدنياً». بل إنَّ الوثيقة - في جانب آخر - ترى أهمية الرقابة على الكتب الصادرة أو الواردة من داخل المملكة أو خارجها، فلا يُسمَح إلا بما يلائم عقيدة الأمّة واتجاهاتها الفكرية وأهدافها التعليمية، كما أنَّها تعتبر أنَّ «وسائل الإعلام والنشر والتوعية والإرشاد ورعاية الشباب إنَّما تخدم الفكرة الإسلامية، وتخضع - في أهدافها ووسائلها - للسياسة التعليمية، ومن ثمَّ فإنَّه يجب أن توجَّه عن طريق المجلس الأعلى للتعليم ».

إنَّ هذه الوثيقة تُعبِّر عن سياسة أُمَّة خائفة على دينها وتراثها وقِيَمها، فهي تكبّل النظام التعليمي برؤية سياسية أيديولوجية أُحادية، وتكبّل المناهج العلمية في الدراسات الاجتماعية والعلوم الإنسانية برؤى ترى أنها تصبّ في مصلحة «الفكرة الإسلامية» ولكن لا أحد يعرف بالضبط حدودها وضوابطها العلمية، وهي تلحظ أقلّ الاهتمام بدور التعليم في تنمية العقل والروح معاً، ومنح الطلاب فرصة التفكير الحرّ، والنقاش العقلاني، والبحث التجريبي، والاكتشاف، والتعرُّف إلى ثقافات الأمم، وأسباب نهضتها وسقوطها؛ لذلك فإنَّه يمكن القول بأنَّ هذه الوثيقة كانت تعبِّر عن مرحلة تاريخية قد تجاوز الزمن كثيراً من منطلقاتها وتوجُّهاتها العامة. وذلك أنَّ مؤسَّسات التعليم لها مسؤولياتها ومجالها الخاص، كما أنّ لمؤسسات الدولة الأخرى مسؤولياتها

مثل القطاع العسكري الذي تقع على عاتقه مسؤولية الدفاع عن البلاد وعن الاستعداد لـ«الجهاد في سبيل الله»، وقطاع الإعلام الذي هو مسؤول عن الصحافة ووسائل الإعلام ووسائل النشر، وكذلك السياسة الخارجية التي هي مسؤولة عن «التضامن الإسلامي» وتعزيز العلاقات الخارجية، والشؤون الإسلامية التي هي مسؤولة عن الدعوة والإرشاد.

لقد أصبحت هذه الوثيقة مجرَّد وسيلة تجاذب ثقافي وسياسي، ممَّا أدَّى إلى ضياع الرؤية الاستراتيجية والخطوات الصحيحة للإصلاح الشامل، التي يمكن أن تحسم الجدل حول أولويّات مشاريع الإصلاح، وحمل المؤسَّسات المشرفة على النظام التعليمي على التركيز على عملها الأساس، في التربية والتعليم والتثقيف، وتنمية المهارات العقلية والشخصية بُغية إنتاج الأجيال التي تستطيع المنافسة في سوق العمل من خلال إنتاجيّتها وأسلوب تفكيرها المنظَّم، والعطاء المثمر، والتعاون في سبيل تنمية المجتمع ورقيّه الحضاري.

ثانياً: إصلاح أم تطوير

إنَّ مصطلح «إصلاح التعليم» Educational Reform لا يتمُّ استخدامه في أدبيات الحكومة وقراراتها، وإنَّما تستخدم الحكومة، سواء أكان ذلك في القرارات الرسمية أو في تصريحات المسؤولين أو في قرارات وزارة التربية والتعليم والأجهزة الحكومية الأخرى، مفاهيم وعناوين أخرى مثل «تطوير التعليم» أو «التقويم الشامل للتعليم» وغير ذلك؛ حيث أنَّ كلمة «إصلاح» في مفهومها المباشر تمثل اعترافاً مباشراً بعجز النظام التعليمي أو فساده؛ لهذا فإنَّ عدم استخدام مصطلح «إصلاح التعليم»، كما هو مستخدم في مشاريع «إصلاح» أكثر أنظمة التعليم تطوّراً، مثل أنظمة التعليم في أوروبا والولايات المتحدة وكندا واليابان ودول شرق آسيا وجنوبها وغيرها، إنَّما يمثِّل أحد أسباب غياب الحسم، ويعطي بعضَ الأجهزة الإدارية، وبعضَ التيّارات

الفكرية، الفرصةَ لتعطيل مشاريع الإصلاح، كما يُقدِّم دليلاً على غياب إرادة سياسية حاسمة في عملية «إصلاح التعليم».

صحيح أنه لا مشاحة في الاصطلاح - كما يقول الأصوليون - لكنّ هناك بلا شكّ فرقاً واضحاً بين مصطلحي «إصلاح التعليم» Educational Reform و«تطوير التعليم» Educational Development، ذلك أن المصطلح الأول يذهب بعيداً إلى الأُسس والفلسفة والأهداف العامة فيحاول إعادة قراءتها والتأمّل فيها ثم إعادة صياغتها وفق رؤية سياسية واضحة المعالم. أما المصطلح الثاني فيصلح ضمن عمليات التطوير لجُزئيات النظام وتفاصيله التي يجب أن لا تتوقف أبداً، فهي عملية مستمرة ضمن سياق عام لا يتجاوز الأصول والأُسس الفلسفية. ولهذا فإنّ عدم وجود اعتراف رسمي واضح بقصور النظام التعليمي وفساده، وبالحاجة إلى «إصلاحه»، يجعل مشاريع «تطوير» التعليم تدور في فلك الجزئيات والتفاصيل، ولا تنفذ إلى العمق لتتساءل عن ماهيّة النظام التعليمي وفلسفته ورسالته العامة.

ثالثاً: بيروقراطية التطوير

لا تغيب الرؤية السياسية الحاسمة في تحديد ماهيّة النظام التعليمي وفلسفته ورسالته العامة - فحسب - بل تغيب - أيضاً - في آليّات عمل الفِرق واللجان الرسمية الوطنية التي يتمّ تشكيلها للقيام بمهامّ «تطوير التعليم»، وذلك أن تشكيل تلك اللجان واختيار أعضائها يكتسب - أيضاً - الأهمية نفسها التي يكتسبها تحديد الرؤية السياسية. وما يجري في الغالب في هذا الإطار هو تكليف عدد من الأكاديميين والموظَّفين الذين يمثّلون توجُّهات فكرية متباينة، ولكن تنقصهم الرؤية الشاملة لأهمّية العمل وحدوده ونطاقه. وفي ظلِّ عدم وضوح الرؤية السياسية التي تتبنّاها القيادة العليا من موضوع الإصلاح، وفي ظل مناخ التأزُّم الثقافي السائد في الساحة الفكرية التي تسودها الاتهامات

المتبادلة بين تيارات الفكر، وفي ظلِّ ضعف ثقافة الحوار بين مختلف التيارات، تصبح أعمال تلك اللجان مجرَّد ساحةٍ للصراع الفكري الخفيِّ الذي تحرِّكه نظرية المؤامرة، ممَّا يولِّد النزاع والتوجُّس بين الأعضاء، فيحتدم الجدال حتى يصل أعضاء تلك اللجان - جميعهم - إلى طريق مسدود. وربَّما توصَّلت تلك اللجان - في النهاية - إلى «حلول وسط»، لا أثر حقيقياً لها في حلِّ مشكلات النظام التعليمي وتخلُّفه.

ونتيجة لهذا المناخ تتبنّى فِرق التقويم والتطوير مبدأ سرّية مشاريع إصلاح التعليم، حتى لا تدخل في صراع خارجي مع بعض القوى السياسية والفكرية، كما لاحظنا ذلك في مشروع التقويم الشامل للتعليم، وكذلك في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. وهذا المبدأ على الرغم من وجاهته البيروقراطية، إنما يفقد مشاريع تطوير التعليم التفاعلَ مع المجتمع ومؤسَّساته وبخاصة عند المفكِّرين والتربويين والعاملين في الصحافة والإعلام، فتخرج توصيات تلك اللجان ضعيفة في الغالب؛ لأنَّها لم تُناقَش على نطاق واسع، ولم تتبنَّ قيادات المجتمع وأهل الرأي فيه منطلقاتها وأهدافها.

ومع غياب الرؤية السياسية والإرادة الحاسمة من مفهوم «إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية» فإنّ التشكيك في جدِّية مشاريع «تطوير التعليم» ينتشر بسرعة لدى العاملين بشكل مباشر في المنظومة التعليمية، ويساهم في بثِّ روح اليأس والتشاؤم في إمكانية الإصلاح، ويساهم في نشوء مشاريع تطوير محدودة قد تؤدّي إلى تشويه تناسق النظام التعليمي وتناغمه. وتنتج فروقات جوهرية في النسيج الاجتماعي عندما يحصل بعض الطلبة ممَّنْ يُطلَق عليهم اسم «النُّخبة» على تعليم متطوِّر وحديث في بعض المدارس الخاصة في داخل البلاد أو خارجها، بينما يبقى معظم الطلبة الذين يتعلمون في مدارس متخلِّفة علمياً ومهنياً ينتظرون نتائج مشاريع الإصلاح، وانتهاء فترات التجارب التي تمرُّ بمراحل بطيئة ومُربِكة ومتقطعة - أيضاً -.

العامل الثاني: توجُّس الثقافة الدينية من مشاريع «إصلاح التعليم»

يأتي استخدام مصطلح «الثقافة الدينية» أو «الفكر الديني» للدلالة على مواقف علماء وطلبة علم لهم أفكارهم ورؤاهم المتجذِّرة في الوسط الاجتماعي والثقافي في المملكة العربية السعودية، تلك التي تتبنَّى الدعوة لالتزام صارم بالتعاليم الإسلامية، ولتطبيق متشدِّد للفقه السلفي في الحياة العامة. إنَّ هذا الفكر يتبنَّاه التيّار الديني السلفي التقليدي الذي يعتبر نفسه جزءاً من النظام السياسي في المملكة، كما يتبنَّاه - أيضاً - التيَّار الديني الحركي الذي نشأ من رحم التيَّار الأوَّل، لكنَّه انطلق إلى آفاق سياسية أكثر بُعْدَاً عن الارتباط التاريخي بالدولة، أي إلى تبنِّي فكرة «الأمّة الإسلامية»؛ فامتزج - من ثمَّ - بفكر التيّارات الإسلامية السياسية خارج الوطن، مثل الإخوان المسلمين في مصر، والتيّارات السلفية في الشام ومصر، وغيرها من التيّارات التي كان صوتها مؤثِّراً في الساحة السياسية في العالمين العربي والإسلامي، في العشرين عاماً الماضية.

لهذا يمكن التعبير عن «الثقافة الدينية» في الفضاء الفكري في المملكة العربية السعودية من خلال مواقف جمع من العلماء وطلبة العلم والخطباء والناشطين الأفراد، ومن هؤلاء:

١. بعض كبار العلماء العاملين في مجال التدريس والإفتاء.
٢. أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد العلمية.
٣. طلبة العلم الشرعي الذين يعملون في مؤسَّسات دعوية شبه أهلية مثل الجمعيات الخيرية، ومؤسَّسات دعوة الجاليات.
٤. الخطباء والأئمّة الذين يشرفون على الجوامع والمساجد في مختلف المدن.
٥. المفكِّرون والنشطاء الذين يعملون في المراكز الصيفية والمخيّمات الدعوية، ممَّنْ لهم مواقع مؤثِّرة على شبكة الإنترنت.

إنَّ هذا الجمع الكبير من العلماء وطلبة العلم والدُّعاة والمفكِّرين والحركيّين لا يمكن وضعهم في إطار واحد في القضايا التفصيلية والجزئيات، في ما يتعلَّق بقضايا «إصلاح التعليم»، لكن يمكن الإشارة إلى سِمات مشتركة حول القضايا العامة المرتبطة بهذا الموضوع، والتي تتلخَّص في تبنِّي «الثقافة الدينية» موقفاً يمكن وصفه بأنَّه متأرجح بين التوجُّس والتخوُّف من مشاريع «إصلاح التعليم» والمعارضة الصريحة والحاسمة لكثير من الأفكار الجادّة التي تُطرَح لتطوير التعليم. ولعلَّ هذا الموقف المتأرجح بين التشكيك في أهداف مشاريع الإصلاح، والتصريح بالمعارضة لبعض توجُّهات تلك المشاريع، إنَّما يؤدِّي إلى تشكيل «لوبيات» ضغط كبيرة وهائلة، ضدّ عملية «إصلاح التعليم» والقائمين عليها والمنادين بها، سواء أكانوا من المسؤولين في مؤسَّسات الدولة أم من المفكِّرين والكتَّاب الذين ينادون - دائماً - بإصلاح التعليم. إنَّ هذا يؤدِّي - في أحيان كثيرة - إلى تردُّد القيادة العليا في حسم قرارات تطوير التعليم، كما يؤدِّي - في أحيان أخرى - إلى تبنِّي الأجهزة الحكومية لخطاب إفراغ مشاريع «إصلاح التعليم» من مضمونها الحقيقي، ويجعلها تخرج - غالباً - في صيغة الحلول الوسط والرضى بما هو قائم، بل تمجيده أحياناً والتركيز على الجوانب الإيجابية فيه، مثل انتشار التعليم وأعداد الطلبة المتزايدة في مؤسَّسات التعليم.

لكن لماذا تقف «الثقافة الدينية» هذا الموقف المتشكِّك والمتوجِّس والمعارض لمشاريع «إصلاح التعليم»؟ يمكننا استنتاج هذا الموقف من الإطار التحليلي التالي:

أولاً: مكانة العلم الشرعي والعلوم الدنيوية

يتبنَّى الفكر الديني المفهوم السلفي «للعلم»، الذي كان سائداً في عصر صدر الإسلام والعصور التالية، ذلك الذي يحدِّد مفهوم «العلم» كما ورد في

نصوص كثيرة في القرآن الكريم والسنَّة النبوية في «العلم الديني الشرعي» - فقط - بينما تأتي العلوم «الدنيوية» الأخرى في مرتبة ثانية أو ثالثة بحسب أهمّيتها المباشرة في حياة المسلمين. يقول الشيخ عبد العزيز بن باز مفتي المملكة العربية السعودية السابق: «العلم معلوم لدى الجميع فضلُه، وإنَّ أشرف شيء يطلبه الطالبون، ويسعى في تحصيله الراغبون، هو العلم الشرعي، فإنَّ العلم يُطلَق على أشياء كثيرة، ولكن عند علماء الإسلام: المراد بالعلم هو العلم الشرعي، وهو المراد في كتاب الله وسُنَّة رسوله - صلَّى الله عليه وسلَّم - عند الإطلاق: وهو العلم بالله وبأسمائه وصفاته، والعلم بحقِّه على عباده، وبما شرعه لهم سبحانه وتعالى، والعلم بالطريق والصراط الموصل إليه، وتفاصيله، والعلم بالغاية والنهاية التي ينتهي إليها العباد في الدار الأخرى. هذا العلم الشرعي هو أفضل العلوم، وهو الجدير بالطلب والحرص على تحصيله؛ لأنَّه به يُعرَف الله - سبحانه وتعالى - وبه يُعبد. وقد نبَّه أهل العلم على هذا، وبيَّنوا أنَّ العلم ينحصر في هذا المعنى، وممَّن نبَّه عليه القاضي ابن أبي العزِّ، شارح الطحاوية، في أوَّل شرحه، ونبَّه عليه غيره، كابن القيِّم وشيخ الإسلام ابن تَيميّة وجماعة آخرين..». ثمَّ يقول في موقع آخر: «أمَّا العلوم الأخرى فلها شأن آخر من استخراج المعادن، وشؤون الزراعة والفلاحة وسائر أنواع الصناعات النافعة، وقد يجب منها ما يحتاجه المسلمون ويكون فرض كفاية، ولوليّ الأمر فيها أن يأمر بما يحتاجه المسلمون، ويساعد أهلها في ذلك، أي بما يعينهم على نفع المسلمين والإعداد لعدوِّهم. وعلى حسب نيّة العبد تكون أعماله: عبادة لله - عزَّ وجلَّ - متى صَلُحَت النيّة وخَلُصَتْ لله، وإذا فعلها بدون نيّة كانت من المُباحات: أعني أنواع الصناعات المباحة واستخراج المعادن والزراعة والفلاحة وغير ذلك»[1].

(١) الشيخ عبد العزيز بن باز، مجموع فتاوى ومقالات متنوّعة، دار أولي النُّهى، الرياض ١٤١٣هـ/١٩٩٣م، ص٣٠٢-٣١٤.

إنَّ «الثقافة الدينية» ترى - من خلال هذا المفهوم - أنَّ رسالة النظام التعليمي في المملكة هي تعليم الناس العلم الشرعي أوَّلاً لتستقيم حياتهم على أمر الله، ثم تأتي العلوم الأخرى بما ينفع المسلمين في حياتهم الدنيوية؛ لهذا كان التركيز في النظام التعليمي على العلوم الشرعية، ومنحها نصيب الأسد في البرنامج الدراسي للطلبة والطالبات، ثم يأتي بعد ذلك سائر العلوم. ومن هنا يرى بعض المدافعين عن هذا الموقف أنَّ مشاريع «إصلاح التعليم»، التي تنادي بالاهتمام بالعلوم والرياضيّات واللغات والانفتاح الثقافي، ستكون على حساب الهدف السامي للتعليم في النظام الإسلامي، ومن ثمَّ تُبعِده عن مقاصده الأساسية ورسالته العظيمة.

لكنَّ الناقد لهذا التفسير يمكنه أن يتناول الموضوع من جانبين اثنين:

الأوَّل منهما هو أنَّ حصر الأوائل من عُلماء السلف مفهوم «العلم»، بـ«العلم الشرعي» إنَّما ينطلق من حقيقة أنَّ التعليم النظامي في التاريخ الإسلامي كان محصوراً في العلوم الشرعية، أي في علوم العقيدة والفقه وأصول الفقه وما يسندها من علوم اللغة العربية؛ أمَّا العلوم الأخرى كالطبِّ والهندسة والفلك فلم يكن لها معاهد أو مدارس متخصصة، وإنَّما قد جاءت باجتهاد المولعين بتلك العلوم، الذين قرأوا علوم اليونان والفرس وغيرهم. وعلى الرغم من اهتمام المسلمين بعلوم الشريعة في ذلك الوقت، فهي - أيضاً - لم تكن جزءاً من مسؤوليات الدولة المسلمة التي كانت محصورة في أمور الحكم والقضاء والجباية والحرب، ولم يعرف المسلمون التعليم الإلزامي لأفراد المجتمع كافَّة، ولم تُنظَّم المدارس كما هو في عصرنا الحاضر، وإنَّما كانت الدروس والمحاضرات تتمُّ في الجوامع الرئيسة، حيث كانت تحتضن عدداً صغيراً من أبناء المسلمين الحريصين على تعليم أبنائهم علوم الدين واللغة، حتى يصبحوا قضاة أو معلِّمين، أو يمكن أن ينبغوا علماء يقصدهم الطلاب الآخرون.

فلم تكن العلوم الأخرى - إذن - بالأهمية ذاتها التي نجدها اليوم، والتي يُعتمَد عليها اعتماداً حاسماً في نهضة الأمّة والمجتمع، وفي قوة الدولة ومنعتها واستقلالها سياسياً واقتصادياً، وبذلك يجب تحرير مفهوم «العلم» من حصره في مجال «علوم الشريعة» - على أهمّيتها - ولكن «العلم» اليوم هو مفهوم عامّ لـ«العلوم» والمعارف كافّة التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع والدولة. ولهذا فإن إعطاء العلوم الأخرى كالعلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والرياضيات واللغات الأهمية نفسها التي تُعطى للعلوم الشرعية هو في مصلحة تكامل شخصية الطالب وتنمية قدراته ومهاراته العقلية والنفسية والسلوكية؛ وإنْ اعتُبِرَ تعلُّم تلك العلوم فرض كفاية فإنَّها - مع تنوُّعها وشمولها لمناحي الحياة كلِّها -ذات أُسس عامّة يجب على أبناء المسلمين كافَّة تعلُّمها، مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومعرفة قوانين الطبيعة والرياضيّات.

لقد اختلّت موازين القوى بين العالم الإسلامي وأوروبا قبل أكثر من نصف قرن عندما اهتمّت أوروبا بالعلوم العقلية فأطلقت العنان للعلوم الطبيعية ولرحلات الاستكشاف الجغرافية وبدأت المصانع بإنتاج الأسلحة الحديثة، فلم تستطع خيول المسلمين وسفنهم الشراعية مقاومة المدافع والبنادق الآلية والسفن البخارية، فانهارت الخلافات والدول بدءاً من الأندلس إلى شمال أفريقيا إلى مصر والشام، واضمحلّت الخلافة العثمانية، وسقطت معظم دول العالم الإسلامي، وخضعت للاستعمار الغربي لعقود. وكان سبب هذا التفوّق هو العلم الحديث الذي انتهجته المدارس والمعاهد والجامعات في الغرب، حيث انطلق آلاف العلماء للتأليف والبحث العلمي والاستكشاف، كما انطلق آلاف المهندسين والفنيين، المسلّحين بعلوم الرياضيّات والفيزياء والكيمياء والجيولوجيا، لدعم التوسّع الاستعماري بالصناعات الحربية الخفيفة والثقيلة. وانطلقت - بعد ذلك - الصناعات المدنية، وتوسّعت علوم تنظيم الحياة المدنية، وتطوّرت المعارف والعلوم والتقنيات الحديثة إلى آفاق لم تكن في

الحسبان، بينما اتجه العالم الإسلامي إلى عالم آخر من «الدروشة» الدينية، والتشدد الفكري، والانغلاق على علوم الماضي، والتغنّي بالأمجاد السالفة. وبذلك لم تتردَّ الحياةُ العامة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العالم الإسلامي - فحسب - بل تردَّت - أيضاً - علوم الشريعة، فغُيِّب العقل، وعُظِّم التقليد، وامتُدح الحفظ والتحفيظ، ورُجم الموهوبون والمستكشفون بالهرطقة والبدعة والتدليس.

أمَّا الجانب الثاني منهما فهو أنَّ العلم الشرعي - مثل بقيّة العلوم الأخرى - يمكن تقسيمه إلى عدَّة مستويات، فمنه ما هو فرضُ عينٍ يجب على كلِّ فرد في المجتمع المسلم تعلُّمه مثل معرفة الله - سبحانه وتعالى - ومعرفة حقِّه على عباده، ومعرفة المصير بعد الممات، ومعرفة أركان الإيمان وأركان الإسلام، وكيفية أداء الفروض الأساسية التي لا يستقيم الدين إلا بها، ومنه ما هو فرضُ كفايةٍ، كمعرفة الأحكام، والمعاملات والواجبات والسُّنن والآداب العامة؛ فهذه من التخصُّصات العلمية التي يجب أن يتفرَّغ لتعلُّمها بعضُ أبناء المسلمين لخدمة المجتمع في القضاء والإفتاء والتعليم. لهذا فإنَّ النظام التعليمي عليه أن يُعلِّم أبناء المسلمين أُسس الدين التي هي فرض عين، وأن يمنح الفرصة لبعض أبناء المسلمين أن يتعلَّموا العلوم الشرعية الأخرى التي هي من فروض الكفاية. وبذلك يجب أن يُحدَّد الوقت الذي يُمنَح لتعلُّم العلوم الشرعية الأساسية «علوم فرض العين» في مراحل التعليم العام بقدرها وبما يحقِّق الفائدة المرجوّة، وأن تُوفَّر المعاهد والجامعات التي تُمكِّن بعض الطلبة من دراسة العلوم الشرعية المتخصِّصة «علوم فرض الكفاية» وإكمال مسيرتهم العلمية، في البرامج التي تناسب تلك التخصُّصات.

وعلى ذلك يمكن التوصُّل إلى نتيجة منطقية تقول إنَّ النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يخلط بين هذين النوعين من العلوم الشرعية، فهو يمنح مدَّة زمنية طويلة في مختلف مراحل التعليم العام من الصف الأوَّل

الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي في تعلُّم العلوم الشرعية، (يمكن الرجوع إلى الفصل الأول لملاحظة عدد الحصص الدراسية التي يتضمّنها المنهج العام في مجال العلوم الشرعية مقارنة بغيرها من العلوم)، بالإضافة إلى تبنِّي برامج مكثّفة أخرى للعلوم الشرعية، كما هو الحال في مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمعاهد العلمية التي تشرف عليها الجامعات الإسلامية. إنَّ هذه النتيجة تؤكِّد على أنَّ موقف «الثقافة الدينية» من مفهوم «العلم» وقَصره على العلوم الشرعية، وغياب النظرة الشمولية والمتكاملة للعلوم المعاصرة والمهمة في حياة المسلمين، وفي الوقت نفسه استخدام نفوذ هذه الثقافة داخل منظومة المؤسَّسات التعليمية، له دور كبير في عرقلة مشاريع «إصلاح التعليم»، وجعله تعليماً غير قادر على تلبية احتياجات المجتمع والتنمية.

ثانياً: الموقف من مناهج التدريس الحديثة

يدافع «الفكر الديني» عن أساليب التعليم التقليدي المعتمد على التلقين والحفظ والاستذكار، ويعتبره جزءاً من المنهج التعليمي الإسلامي، الذي يجب التمسُّك به، ويشكِّك في النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بتحرير ملكات الإبداع والتفكير الناقد والتحليل، من خلال منح الطلبة فرصة للتعبير عن أنفسهم، والمناقشة وطرح التساؤلات، والمشاركة الإيجابية، وإجراء التجارب العملية وغير ذلك من الوسائل التعليمية الحديثة. فالفكر الديني يرى أنَّ التلقين ليس مشكلة؛ فهو أسلوب لا يُستغنَى عنه في كثير من العلوم، حتى في مجال العلوم التطبيقية والتقنية، ويرى أنَّ علوم الشريعة قائمة قياماً أساسياً عليه، ويُستشهَد بهذا الصدد بأوَّل آية نزلت في القرآن الكريم «اقرأْ باسمِ ربِّك الذي خَلق» باعتبار ذلك من خصوصيّات المنهج الإسلامي، الذي يتضمَّن نصوصاً مقدَّسة تتطلَّب الحفظ؛ لأنَّها مقصودة في ذاتها ويُتعَبَّد بها.

لكنَّ مناقشة هذا الرأي - أيضاً - لا تتمُّ وفق أُسس موضوعية هادئة يمكن

من خلالها التوصُّل إلى فهم أفضل لأهمّية طُرق التدريس الحديثة، وقدرتها على تحرير عقل الإنسان من سلطة الخوف: الخوف من التعبير، والخوف من التفكير، والخوف من سلطة المعلِّم. أمَّا وسيلة «الحفظ»، وبخاصة حفظ القرآن الكريم؛ فيجب أن تقدَّر بقدرها، حيث جاءت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تحثُّ بشكل واضح لا لبس فيه على القراءة والتلاوة والتدبُّر والتفكير، وعلى استخدام العقل حتى في معرفة الدين وآيات الله في الكون.

إنَّ التركيز على «الحفظ» و«التلقين» هو من مخلَّفات عصور الانحطاط التي ضربت أطنابها في العالم الإسلامي، منذ انهيار الخلافة العباسية، وممَّا يؤسف له أنْ يتمسَّك به بعض الناشطين الإسلاميين وبعض التربويّين، في سياق تكتيكي بحت، دون نقاش علميّ من أجل الدفاع عن مدارس تحفيظ القرآن الكريم التي تُعتبَر من إنجازات التيّار الديني، عندما كان نفوذه مسيطراً - بشكلٍ تامٍّ - على النظام التعليمي في المملكة، والدفاع عن مسابقات تحفيظ القرآن التي تتبنَّاها الدولة في مختلف مؤسَّساتها.

وقد آن الأوان لطرح مفهوم مشروعية «الحفظ» و «التحفيظ» على طاولة النقاش في المؤتمرات العلمية، ذلك أنَّ تكريس هذا المنهج إنَّما هو إساءة للدين قبل أنْ يكون إساءة للتعليم والمعرفة؛ فالنصوص الدينية من القرآن والسنَّة لم تَضَعْ «فضيلة» الحفظ جزءاً من العبادة، وإنَّما قراءة القرآن هي العبادة، وحفظ بعض آيات القرآن مطلوب لأداء الصلاة، وقد يكون مطلوباً للعلماء والفقهاء وطلبة العلم المتخصّصين، ولكنه لم يكن واجباً شرعياً على صبيان المسلمين وبناتهم جميعهم أو مستحبّاً لذاته. وقد جُمِعَ القرآن الكريم في عهد الخليفة الأوَّل والخليفة الثالث من صدور الرجال، ومن الموادّ التي كانت تُكْتَب عليها آيات القرآن الكريم خشية اندثار بعض الآيات بعد وفاة معظم الحُفَّاظ في حروب الرِدّة وحروب الروم والفرس، ممَّا يعني أنَّ حفظ القرآن لم يكن أمراً مقدَّساً يُتَعَبَّد به عند الجميع، وإلا لما خُشي من ضياع

بعض آياته بعد ما قُتِلَ بعض الصحابة؛ لهذا فإنَّ النصوص الشرعية والوقائع التاريخية تُثبِت أنَّ الحفظ لم يكن له هذا الاهتمام الذي نجده اليوم عند بعض الوعَّاظ وطلبة العلم، بل إنَّ الفهم والإدراك والتدبُّر والعمل بما جاء به القرآن كان هو الهمَّ الكبير للجيل الأوَّل من المسلمين. ويرى البعض أنَّ الاهتمام بحفظ القرآن الكريم في العصور المتأخّرة إنما جاء من عند الشعوب الإسلامية غير العربية التي كانت تجد في حفظ القرآن الكريم أمراً لا صعوبة فيه مقارنة بالقراءة المباشرة أو الانتقال إلى مرحلة متقدّمة في التدبُّر والتأمُّل، أو الانتقال إلى مراحل عُليا في التعلُّم والتعليم وهي البحث والدراسة والفقه والتأويل والفتوى.

والحقيقة أنَّ مناقشة هذه القضايا في لقاءات حوارية أو في أروقة لجان تطوير التعليم، وفي المؤتمرات والندوات، غالباً ما تؤدِّي إلى اصطدام فكري كبير، مما يخرج معه موضوع النقاش والحوار عن موضوعيّته، وعن إمكانية الوصول إلى حلٍّ لتخليص النظام التعليمي، أو على الأقلّ تخفيفه، من هذا النهج التربوي المتجذِّر، الذي يؤثِّر - بشكل مباشر - في كفاءة النظام التعليمي وجودته، وقدرته على فتح آفاق التفكير الناقد والإبداع ونوافذها في عقول الطلبة منذ الصغر.

ثالثاً: موقف الثقافة الدينية من تعليم المرأة

تتَّخذ «الثقافة الدينية» موقفاً صارماً في ما يتعلَّق بقضايا المرأة بشكل عام، ينحو نحو التشدّد والتشكيك في سياسات منح المرأة مزيداً من الفرص في الحياة العامة وفي المشاركة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ففي مجال التعليم كان هناك موقف تاريخي معارض لفتح مدارس تعليم البنات - كما سبقت الإشارة إلى هذا من قبل - حتى تمكَّنت الدولة من فرض قرارها ابتداء من عام ١٣٨١هـ (١٩٦٠م). إنَّ هذا الموقف، وإن رضخ للأمر الواقع

في ما بعد، بقيت جذوره - ولا تزال - عالقة في الفكر السلفي التقليدي، وما برِحت منطلقاته الفكرية - أيضاً - تؤثِّر في كلِّ مرحلة يتمُّ الحديث فيها عن تطوير التعليم. ولعلَّ المنطلقات الفكرية الأساسية التي يستند إليها هذا الفكر ترى أنَّ مكان المرأة الأصلي هو المنزل، وأنَّ خروجها هو استثناء للضرورة، كما أنَّ خروجها إلى المدرسة أو العمل لا يمكن اعتباره من الضرورات، فالمرأة تستطيع أن تعيش وتربِّي أبناءها بدون التعليم أو العمل.

لقد أقرَّت «الثقافة الدينية» خروج المرأة للتعليم على مضض، لكنَّها لا تزال تقاوم في هذه المسألة. وعندما منحت الدولة العلماء فرصة الإشراف على تعليم البنات وجدت في ذلك فرصة لأن تكون مؤسَّسات تعليم المرأة كافَّة تحت إشرافها، حيث أنشأت «الرئاسة العامّة لتعليم البنات» معاهدَ المعلّمات وكلّياتها، ثمَّ أنشأت الكلّيات الجامعية ومنحت درجات الماجستير والدكتوراه، إضافة إلى إنشاء المعاهد الفنية للبنات. ومن ثمَّ فقد أنشأت منظومة تعليمية متكاملة لتعليم البنات، تتركَّز فلسفتها على مبدأ الحرص على عزل مدارس البنات وكلّياتها عن التفاعل مع المحيط الخارجي خشية الاختلاط، فأقيمت الأسوار المرتفعة، وأحيطت البوّابات بإجراءات أمنية مشدَّدة، ووضِعت السياسات الخاصة بلباس الطالبات والمعلّمات، وأُنشِئت الدوائر التلفازية المغلقة لتوفير تعليم يقدِّمه الرجال عبر وسائل اتصال وكاميرات إلى الطالبات في القاعات، وذلك ليتعلَّمن من خلال الشاشة والهاتف. فكان هذا التركيز على حساب قضايا تعليمية أساسية في تأهيل المعلّمات وتنمية قدراتهنّ وتوفير البيئة التعليمية المناسبة وتطوير طرق التدريس وغيرها.

وفي هذا الإطار يمكن اعتبار قرار دمج الرئاسة العامّة لتعليم البنات مع وزارة المعارف تحت مِظلَّة «وزارة التربية والتعليم» الذي صدر في عام ٢٠٠٢م، بعد إرهاصات ومقدِّمات وجدال، قراراً سياسياً بالدرجة الأولى

يهدف إلى إقصاء التيّار الديني التقليدي عن الإشراف على جهاز تعليمي كبير، متعدِّد المسؤوليات. وقد واجه هذا القرار عاصفة من الاحتجاجات من بعض نشطاء التيار الديني، بسبب قناعتهم بأنَّهم قد فقدوا إحدى أهمِّ المؤسَّسات التعليمية التي كانت توفّر لهم نفوذاً كبيراً، من أجل كبح مسيرة تحديث المجتمع التي يسمُّونها «تغريباً»، وبخاصة في ما يتعلَّق بالمرأة.

رابعاً: إصلاح التعليم هدفُ سياسي لقوى خارجية

تسعى الثقافة الدينية إلى إثارة الرأي العامّ عندما تشعر أنَّ بعض قرارات إصلاح التعليم لا مناصَ منها، بسبب ارتباط تلك القرارات بمصالح سياسية عُليا، ومن ثمَّ فهي تسعى - من خلال إثارتها - لربط تلك القرارات بمؤامرات غربية تهدف إلى طمس هويّة المجتمع الدينية، وإبعاد أهله عن دينهم وثقافتهم، فهي ترى في مشاريع تطوير المناهج الدينية بُعداً سياسياً محضاً، بل مؤامرة غربية على المسلمين، وتقاوم كلَّ محاولات إصلاح مناهج العلوم الشرعية في التعليم العام، أو إدخال مقرّرات علمية إضافية في المعاهد العلمية والكلّيات الشرعية، وتمارس ضغوطاً كبيرة على المؤسّسات التي تقع تحت نفوذ تلك الثقافة لمنعها من الاستجابة لنداءات القيادة العليا السياسية أو الصحافة «الليبرالية». ومن الأمثلة على هذا الموقف ما عبَّر عنه مدير جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية الذي صرّح لعدد من الصحف المحلية في ٣ تشرين الثاني/ نوفمبر من عام ٢٠٠٧م نتيجة للضغوط التي مورست عليه، أن «مشروع تطوير المعاهد العلمية لن يتعرَّض للموادّ الأساسيّة التي لا يمكن المساس بها بحال من الأحوال، سواء في مناهجها أو مفرداتها أو ساعاتها المقرَّرة». وأضاف قائلاً: « ولكنَّ هناك بعض الأمور وبعض الأشياء التي لا بدَّ من وجودها في المعاهد العلمية، حتى تفي بمتطلّبات الطالب، وتهيِّئ له الفرصة المناسبة، لكي يواصل تعليمه في جامعة الإمام أو في غيرها من

الجامعات». وأشار إلى أنَّ «المعاهد تُعتبر أساس هذه الجامعة ونواتها، وقد نفع الله - جلَّ وعلا- بها نفعاً عظيماً، فلا تذهب إلى أيِّ مكان إلاّ وتجد خرِّيجيها نافعين عاملين موجِّهين، سواء في الداخل أو في الخارج »[٢].

من جانب آخر اتّخذت الثقافة الدينية موقفاً سلبياً من إنشاء المدارس العالمية لأبناء الجاليات الأجنبية في المملكة، ورأت في ذلك امتداداً للمدارس التبشيرية النصرانية، في أثناء فترة الاستعمار للدول العربية في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. يقول الدكتور بكر أبو زيد، عضو هيئة كبار العلماء سابقاً، في كتاب له صدر في عام ١٤٢١هـ (٢٠٠٠م) تحت عنوان «المدارس العالمية - الأجنبية الاستعمارية: تاريخها ومخاطرها»: « ففي هذا العام ١٤١٩هـ (١٩٩٨م) امتدَّ نفوذ مدارس أعداء الله، عُبَّاد الصليب وغيرهم من الكفرة والملاحدة إلى قلب جزيرة العرب، ففتحوا فيها مدارسهم، وبُثَّت فيها هذه الفتنة الكبيرة، والخطيئة الخطيرة التي ظاهرها تعليم الأجنبيّين وباطنها الدعوة إلى غير سبيل المؤمنين؛ فأثارت استياء المسلمين فيها وجرحت إحساسهم ورأوا أنَّها أعظم ضربة وُجِّهَتْ إلى جزيرتهم، ولا عهد لقلب الجزيرة بها، وحذَّروا المسارعين إليها من سوء عاقبتها. . ».

ويحدِّد في موضع آخر بعض المواقف التي تلخِّص موقف المؤسَّسة الدينية من قضايا إصلاح التعليم كافَّة - التي أشرنا إلى بعض منها سابقاً - فيقول:

«إننا في هذه البلاد - قلب الجزيرة العربية، حماها الله وسائر بلاد المسلمين من كلِّ سوء - مرَّت بنا مواقف في مجال التعليم الوافد والمدارس الأجنبية منه:

(٢) تصريح لمدير جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، نُشِرَ في معظم الصحف المحلية في ٣ تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠٧م.

الموقف الأول: كنَّا في هذه البلاد نسمع عمَّا حلَّ في عامّة أقطار العالم الإسلامي من المصيبة العظيمة، والرزيّة الفادحة الأليمة من السماح لأُمم الكفر والضلال من النصارى وغيرهم بفتح المدارس الأجنبية على أرض الإسلام، وجعلها محاضن لأولاد الجاليات في شعورهم الديني وشعائرهم الدينية، فنتألَّم لذلك، ونسأل الله أن يرفع هذا البلاء عن المسلمين، وأن يعيذنا وإيَّاهم من شرورها وأن لا نراها على أرضنا، وهي البقية الباقية اليوم.

الموقف الثاني: وكنَّا نرى جهود المخلصين من العلماء والناصحين والغيورين، في مصر والشام والعراق وغيرها، في التحذير من هذه المدارس وتحريم افتتاحها، وتحريم إدخال أولاد المسلمين فيها، وأنَّ هذا من أعظم المحرَّمات وأكبر الجنايات على ذراري المسلمين ومستقبل الأُمَّة الإسلامية. . . فنحمد الله على إقامة الحُجَّة، ويشاركهم من علمائنا مَنْ شاء الله في إقامتها، وندعو لهم بالثبات والمثوبة، ونحثُّ ذوي اليسار على مدِّ يد المعونة حسب القدرة.

الموقف الثالث: بالأمس القريب يبذل الناصحون منَّا النصح والتحذير من مخاطر ابتعاث شبيبة المسلمين في هذه الديار إلى بلاد الكفر، وإلى المدارس الأجنبية في البلاد الإسلامية، اتقَّاء للمخاطر على عقيدتهم وسلوكهم وتلويث أفكارهم.

الموقف الرابع: وبالأمس القريب يبذل الناصحون منَّا النصيحة تلو الأخرى بحماية مناهج التعليم من نفثات السوء، ونفوذ الضلال إليها، وبتقوية الموادّ الدينية الإسلامية وغرس العقيدة في قلوب ذراري المسلمين، وانتقاء المدرّسين الموثوق بدينهم وسلامة معتقدهم، الجاري سلوكهم على السلامة والسداد، والحذر من جلب المدرّسين الذين مرجت عهودهم، وداخلتهم أمراض الشبهات، والشهوات، لما لاحتضانهم أولاد المسلمين من مخاطر لا تخفى.

الموقف الخامس: كلُّ هذا يجري بالأمس - ونأمل الخير إلى الأبد - أمَّا اليوم فيأتي موقف المواقف في فاتحة العام الدراسي هذا العام ١٤١٩ هـ. اليوم يُفتَح في بلادنا «البيت المظلم»، وتحلُّ في بلادنا أعظم ضربة تُوجَّه إلى هذه البلاد، إنَّها قاصمة الظهر، بفتح المدارس الأجنبية العالمية الاستعمارية.. اليوم هي على أرضنا ملء السمع والبصر...»[٣].

العامل الثالث: عجز الإدارة المركزية عن تغيير بيروقراطية الإصلاح

تتوزَّع مسؤولية الإشراف على مؤسّسات التعليم في المملكة العربية السعودية على جهات حكومية متعدِّدة من أهمّها وأكبرها:

١. وزارة التربية والتعليم.

٢. وزارة التعليم العالي.

٣. المؤسَّسة العامّة للتدريب التقني والمهني.

وهناك جهات حكومية أخرى لا علاقة لها بالتعليم، لكنَّها تشرف على أنواع وأنماط محدَّدة من التعليم، مثل وزارة الصحة، وذلك بإشرافها على الكلّيات الصحّية المتوسِّطة وعلى كلّية للطبِّ، وكذلك رئاسة الحرس الوطني، من خلال إشرافها على جامعة الملك سعود للعلوم الصحّية وبرامج تعليمية أخرى، والهيئة الملكية للجُبيل وينبُع عبر إشرافها على كلّيات صناعية وغير ذلك.

وحيث أنَّ هذا الكتاب يركِّز على التعليم العام، بصفته القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، إذ يمكن من خلاله أن ينطلق مشروعٌ جادٌّ لإصلاح التعليم؛ فإنَّ الحديث - هنا - يركِّز على الهيكل الإداري لوزارة التربية والتعليم، ودوره

(٣) الدكتور بكر أبو زيد، «المدارس العالمية - الأجنبية الاستعمارية: تاريخها ومخاطرها»، الطبعة الأولى ١٤٢١ هـ ٢٠٠٠م، ص ٩-١٣.

في تعطيل مشاريع «إصلاح التعليم»، أو بالأصحِّ دوره في تعقيد مشكلات التعليم، واعتباره واحداً من أسباب تخلُّف النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

لقد نشأت وزارة التربية والتعليم بتركيبتها الحديثة في عام ٢٠٠٢ م، وذلك بعد دمج تعليم البنين، الذي كانت تُشرِف عليه وزارة المعارف، وتعليم البنات الذي كانت تُشرِف عليه الرئاسة العامة لتعليم البنات، تحت مِظلَّة الوزارة الجديدة التي أصبحت بعد ذلك أكبر جهاز حكومي يضمُّ - اليوم - أكثر من نصف مليون معلم وموظف من الرجال والنساء. وما يهمُّنا هنا - بعد ما أشرنا إلى تداعيات قرار الدمج في الفقرة السابقة - هو الإشارة إلى أنَّه، في ظلِّ نظام متشبِّع بالمركزية إلى حدٍّ مُتناهٍ في أجهزة الدولة ومؤسّساتها كلِّها، حيث يُعتبَر مقرُّ الوزارة الرئيس في العاصمة هو المتحكِّم في مستويات التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة جميعها؛ فإنَّ الجهاز المركزي لوزارة التربية والتعليم يبقى هو الأكثر مركزية وبيروقراطية، والأقلَّ قدرة على الحركة والتفاعل مع مشاريع «التطوير»، وذلك بسبب ضخامته وتعدُّد مستويات القرار الإداري فيه وتشعُّب اهتماماته. فعلى الرغم من أنَّ مسؤوليات الوزارة قد أصبحت - بعد قرار الدمج - تابعة لوزير واحد فإنّها لا تزال تحمل في أحشائها جهازين إداريين اثنين منفصلين، أحدهما لتعليم البنين، يرأسه نائب وزير لتعليم البنين وتتبعه عشرات الإدارات في الجهاز المركزي، وإدارات لتعليم البنين في المناطق الإدارية الثلاث عشرة، والآخر لتعليم البنات، يرأسه نائب آخر لتعليم البنات وتتبعه - هو الآخر - عشرات الإدارات في الجهاز المركزي، وإدارات لتعليم البنات في المناطق الإدارية كلِّها.

ولهذا فإنّ مسؤولية الوزارة، في ما يتعلَّق بالسياسات العامة والقرارات الأساسية في النظام التعليمي - على الرغم من وجود لجنة عليا لسياسة التعليم يشترك في عضويّتها بعض وزراء الحكومة - تُعتبر مسؤولية مهمّة وجوهرية في

صياغة سياسات النظام التعليمي، بحيث تبقى مرجعاً لتوجيه سياسات الحكومة وقراراتها العليا، وهي بذلك تكون مسؤولة عن وضع الأُطر الفكرية، وتحديد مستويات تطوير التعليم سواء أكانت عبر مشاريع تتبنّاها الوزارة مباشرة، أو من خلال ما ترفعه للمؤسّسات العليا في الدولة مثل مجلس الوزراء أو مجلس الشورى أو اللجنة العليا لسياسة التعليم.

وكذلك فإن من مسؤوليات الوزارة التخطيط لتطوير المناهج والكتب الدراسية، وتطوير البيئة التعليمية، وإنشاء المباني المدرسية، واختيار المعلّمين والمعلّمات وتوظيفهم ونقلهم وإنهاء خدماتهم، ومعالجة القصور في البنية التحتية في المدارس وغير ذلك من الأمور الإدارية البحتة. كما أن الوزارة تضع على عاتقها متابعة أداء المؤسسات التربوية مثل الإشراف التربوي، والتطوير والأداء الإداري في عمليات طباعة الكتب الدراسية، والإشراف على نقل المعلّمين والمعلّمات و غير ذلك من أمور إدارية يصعب حصرها في هذا الجزء من الكتاب.

إنّ هذه السلسة التي لا تنتهي من المسؤوليات والمهامّ والأعمال الصغيرة والكبيرة ترتبط بشكل مباشر بالجهاز المركزي في الوزارة، ويبقى دور إدارات التعليم في المناطق إما الإشراف على التنفيذ المباشر لتلك الخطط والسياسات التي تصدر على شكل تعاميم وقرارات عليا، أو خلق مسؤوليات مزدوجة مع مسؤوليات الوزارة بحيث تتضارب الآراء والمصالح والحسابات بين المسؤولين، فتتشكّل بيئة متعدّدة المستويات إدارياً وتربوياً، صعبة الفهم، شديدة التعقيد، ضعيفة التأثير في الميدان التربوي الحقيقي، تعيق خلق القرار الإداري الصحيح، كما تعيق نشر الفكر التربوي الحديث، وتساهم في عدم إمكانية وصول ثمار الأفكار ومشاريع إصلاح التعليم إلى الطلبة والمعلّمين، من أجل التأثير - إيجاباً - في العملية التعليمية مباشرة، وفي الوقت نفسه يسبّب هذا النظام عدم وصول صوت المعلّم والطالب إلى المخطّطين

التربويّين لنقل آرائهما ومعاناتهما مع المنهج والكتب والأنشطة والبيئة المدرسية.

وإذا أضفنا إلى ذلك وجود أنماط متباعدة في الفكر الإداري والتربوي تتحكّم في زوايا الوزارة ومفاصلها، وثقافة إدارية موغلة في البيروقراطية، وتيّارات فكرية ذات نفوذ تعمل في الداخل بكلّ صلابة، فإنه يمكن الاستنتاج أنّ مشاريع الإصلاح وأفكار التطوير لا يمكن أن تمرّ مرور الكرام دون تدخُّل من هنا، أو توقُّف في هذه الإدارة أو تلك. كما يمكن الاستنتاج أنّ فُرص نجاح نشوء مشروع خلّاق ومبدع لإنقاذ النظام التعليمي من داخل الجهاز المركزي للوزارة تبقى بعيدة المنال، مهما نالت هذه المشاريع من مباركة القيادة السياسية ودعمها المادّي والمعنوي.

مناخ ١١ أيلول/ سبتمبر وتأثيره على إصلاح التعليم

لقد أحدث زلزال الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر من عام ٢٠٠١م هزَّة عنيفة في الوضع الداخلي في المملكة العربية السعودية، على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية كافَّة، خصوصاً بعد أن اتَّهمت السلطات الأميركية ١٥ سعودياً من بين ١٩ متّهماً بالمشاركة في الهجمات الانتحارية التي طالت نيويورك وواشنطن، ثمَّ بعد أن ضرب الإرهاب في داخل البلاد، في هجمات شارك فيها شباب سعودي في مقتبل العمر، وطالت عديداً من المنشآت الاقتصادية والأمنية والسكانية.

إنَّ مشاركة الشباب السعودي الملحوظة في العمليات الإرهابية، وكذلك تطوُّع عدد كبير منهم في ساحات القتال «للجهاد» في أفغانستان والعراق والشيشان ولبنان وغيرها، قد فتح الباب واسعاً أمام وسائل الإعلام الأجنبية وبعض الدوائر السياسية في الغرب، لشنِّ حملة إعلامية وسياسية على المملكة، واتِّهام النظام التعليمي فيها بأنَّه أحد الأسباب الرئيسة لإنتاج التطرُّف

والإرهاب، بسبب ما تحتويه مناهج التعليم من موادّ يرى هؤلاء أنها تبثُّ الكراهية والتكفير. وقد ذهب بعض تلك الدوائر إلى التنقيب في مناهج المواد الدينية من أجل إثبات هذه الاتهامات، فكانت التقارير التي أصدرتها مؤسَّسة راند للأبحاث Rand Corporation في الولايات المتحدة الأميركية في خلال السنوات الخمس الماضية، تلقى صدى كبيراً في الدوائر السياسية والإعلامية الغربية المهمَّة، والتي تبنّت - على نطاق واسع - اتهام النظام التعليمي في المملكة بإنتاج ثقافة العنف والكراهية والتعصُّب والتكفير وغير ذلك من النقائص.

إنَّ الاتّهامات الموجّهة إلى النظام التعليمي السعودي بأنَّه أحد أسباب نشوء ظاهرة التطرُّف والإرهاب لم تكن موجَّهة من الغرب - فحسب - بل كانت هناك - أيضاً - موافقة على هذه الاتهامات في طروحات بعض الكُتَّاب العرب والسعوديين في الصحافة المحلية والعربية وفي وسائل الإعلام الأخرى، الذين رأوا أنَّ هذا النظام التعليمي، من خلال مناهجه التعليمية الرسمية، حتى وإنْ سلمت تلك المناهج من كثير من التُّهم الموجَّهة من الغرب، قد ساهم في اضطراب نظرة الشباب إلى العلاقات العامة بين المسلمين بعضهم ببعض وبينهم وبين الأمم الأخرى. ومن أهمِّ الدراسات التي اتَّخذت هذا الاتجاه دراسة وصفية حول مناهج العلوم الشرعية في التعليم، قُدِّمت في ملتقى الحوار الوطني الثاني الذي عُقِدَ في مكّة المكرَّمة في عام ١٤٢٤هـ (٢٠٠٤م)، حيث توصّلت إلى نتيجة مُفادها: «إنَّ اضطراباً شديداً يموج بمحتوياتها - أي محتويات تلك المناهج - في قضايا جوهرية تمسُّ طمأنينة الطالب، وحقوق المسلمين، وأصول التعامل مع غير المسلمين من أهل الكتاب والمشركين، وقواعد التعامل مع المعارف والحضارات، وهو اضطراب يخالف أصول الشريعة، بيد أنَّه لا يبلغ المدى الذي ادَّعته حملات وسائل الإعلام الغربية، لكنَّ ذلك لا يمنع من الإقرار بالأخطاء والعمل على

إصلاحها..». وتقول الدراسة في الخاتمة: «إنَّ المقرَّرات الدينية تعتمد - حالياً - على مصنَّفات جرى تدوينها في ظروف المجادلات الفكرية والمعارك الدينية والسياسية، وقد أدَّى ذلك إلى وجود اضطراب هائل في تنظيم الأولويّات، كما أدَّى إلى توريط الطالب في نيران معارك فكرية لا حاجة له بدراسة ظروفها وإجاباتها، لأنَّه - ببساطة - لا ينتمي إليها من جهة، ولأنَّ حُجَجَها لا تصل إليه من جهة أخرى، وفي المقابل تورَّطت المقرَّرات في سكوت واسع النطاق عن القضايا التي يثيرها الواقع المعاصر، مثل الحقوق الأساسية للإنسان، والحرِّيات الشرعية، وعرض الفروض الكفائية المتعلِّقة بمصالح الناس الضرورية والحاجيّة..»(٤).

إنَّ ما يبعث على القلق في علاقة ذلك بمشاريع إصلاح التعليم هو الاتِّهامات بتسرُّب ما يُسمَّى بـ«المنهج الخفيّ» إلى المدارس، من خلال المعلّمين «المؤدلجين» الذين تغلغلوا في النظام التعليمي في فترة كان فيها مدٌّ وتصاعدٌ للإسلام السياسي، في أنحاء العالم العربي والإسلامي كافَّة، حيث احتكر هؤلاء النشاط اللاصفّي من خلال المخيّمات الدعوية، والرحلات المدرسية، والمراكز الصيفية، فاستطاعوا بذلك استقطاب الشباب وتربيتهم من خلال نظرية المؤامرة على كره الغرب، وانتقاص علومهم وثقافتهم وأخلاقهم، وسياسات بلادهم، بل على النفور من مناهج التعليم الحديثة، والتشكيك في مشاريع الإصلاح والخوف المبالغ فيه على الهويّة والثقافة الدينية.

وفي ظلّ تداعيات مناخ أحداث أيلول/سبتمبر، انطلقت محاولات جادَّة لتأطير حوار موضوعي حول قضايا التعليم، من خلال بعض المؤتمرات العلمية ولقاءات الحوار الوطني، إلاّ أنَّ الجدل العنيف وتبادل الاتهامات بين

(٤) عبد العزيز القاسم وإبراهيم السكران، المقرَّرات الدراسية الدينية: أين الخلل؟ قراءة في فقه التعامل مع الآخر والواقع والحضارة، ورقة قُدِّمَت لملتقى الحوار الوطني الثاني، مكّة المكرَّمة ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

التيارات الفكرية في المملكة استمرَّ حول هذه القضايا بين مَنْ يؤيِّد بعض استنتاجات الدوائر الغربية، ومَنْ يدافع عن النظام التعليمي، ويصف خصومه بأنَّهم مجرَّد عملاء للغرب، يردِّدون مضمون هجومهم على الشريعة وثوابتها. وقد وصلت هذه المساجلات في بعض المناسبات إلى استخدام العنف من قِبَلِ التيارات الدينية المتشدِّدة ضد خصومهم، المنادين بالانفتاح ومراجعة الأنظمة التي بقيت سنواتٍ دون تغيير. وهذا المناخ المتأزِّم قد أضرَّ - كثيراً - بمحاولات إصلاح التعليم؛ حيث ساهم في تردُّد الدولة في اتِّخاذ مبادرات حاسمة، كما ساهم - أيضاً - في ابتعاد كثير من المثقَّفين والمفكِّرين عن المشاركة - بفعالية - في الحوار الساخن؛ ذلك بسبب انتقال الحوار حول القضايا الجوهرية إلى قضايا هامشية، ممَّا كان له دوره في إضعاف ثقة المسؤولين عن التعليم بتقدير حاجة المجتمع إلى تعليم متطوِّر وحديث.

وعلى الرغم من هذه السلبيات، فإنّ مناخ أحداث الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر قد ساهم في رفع سقف النقاش حول القضايا الوطنية وبخاصة قضايا التربية والتعليم، وأسقط كثيراً من المسلَّمات التي كانت تحول دون نقد الممارسات السياسية والاجتماعية، وساهم في فتح الباب أمام نقد حقيقي لبعض مظاهر التشدُّد والتطرُّف في سلوكيّات الشباب وأفكارهم ومعتقداتهم.

الفصل الرابع

أفكار إصلاحيّة

لا نجد الأمنَ الحقيقيَّ إلا في التطوُّر والإصلاح والتغيير، رغم ما قد يبدو في هذا من تناقض ظاهريّ.

آنّي مورولندبيرج

فلسفة تربويّة جديدة للنظام التعليمي السعودي

لقد حان الوقت لاعتماد فلسفة تربوية جديدة للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، تقوم على تخفيض طغيان الفلسفة المثالية Idealism في النظام التعليمي، وتعزيز فرصة الفلسفة البراغماتية Pragmatism. ذلك أنّ الفلسفة المثالية تُعنَى بالمطلق وبتربية المتعلّم على القِيَم والمُثُل العُليا والآداب العامّة، والمدرسة في هذه الفلسفة هي عبارة عن مؤسَّسة تتيح للمتعلِّمين فرصة التعرُّف إلى الحكمة المتوافرة في ثقافة المجتمع وتراثه، بحيث يمكنهم أن ينقلوا هذه المعرفة إلى الآخرين، كما أنَّ الفسلفة المثالية ترى أنَّ المنهج هو عبارة عن مجموعة من المعارف النظرية، والمفاهيم المرتبطة بالحقيقة الكلّية المطلقة التي يجب شرحها للطلاّب، بهدف فهمها واستيعابها، فهي - بهذا - تعتبر العمليةَ التعليميةَ جسراً يربط الفرد بالبيئة القِيَمية المحيطة به.

أمّا الفلسفة البراغماتية فتهتمّ بالتجريب experimentalism والتطبيق. فالتفكير - بحسب هذه الفلسفة - ليس نهائياً إلا بعد تجريبه واختباره، والمنظومة التعليمية هي عبارة عن بيئة اجتماعية متخصِّصة تهدف إلى جعل

الطلاب أعضاء فاعلين ومشاركين، أمّا المنهج فهو عبارة عن محطة للتجريب والاختبار لتلبية احتياجات المجتمع المعاصرة. وبهذا فإنَّ الفلسفة البراغماتية لا تبحث عن المطلق أو الحقيقة غير المتغيّرة، بل إنَّها تبحث عن النموّ المعرفي عن طريق الاختبار والاستكشاف والتجريب، فالطالب - ضمن حدود هذه الفلسفة - يتعلَّم ويتدرَّب من خلال مجموعة من المهارات العقلية والسلوكية التي يكتسبها، ليس من العملية التعليمية المباشرة - فقط - بل من خلال البيئة المدرسية والتفاعل بين الطالب والمعلّم والمتعلّمين الآخرين - أيضاً - ويستفيد من هذه المهارات في حياته العملية - مستقبلاً - بعد تخرُّجه من المدرسة.

إنَّ النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ينبغي - إذن - أن يعتمد فلسفة تعليمية جديدة، تقوم على التوازن بين التربية الإيمانية والأخلاقية والنفسية العميقة، واكتساب المهارات العقلية والسلوكية، تلك التي تجعله قادراً على الإنتاج والمنافسة في المستقبل. فالتربية الإيمانية والأخلاقية يجب أن تركّز على المعنى العميق للدين، المرتبط بالخالق، المؤدّي إلى الورع والتقوى والمعاملة الحسنة، والسموِّ الأخلاقي والسماحة، وحفظ حقوق الناس، أكثر من التركيز على معرفة الأحكام والحدود الشرعية القطعية في تبيان الحلال والحرام؛ فطلاّبنا - اليوم - على الرغم من أنَّ برنامجهم الدراسي يحتوي على عدد كبير من الموادّ الدينية، فإنَّ تأثير القِيَم الدينية والأخلاقية في سلوكهم العام وتصرُّفاتهم ضعيف، بل يمكن القول بأنَّ إحدى السِّمات التي تُميِّز تصرُّفات الجيل الجديد هي الاستهتار بكلِّ شيء، بالدين والعادات، وبالناس والحياة والأخلاق.

كما أنَّ فلسفة التعليم في المملكة ينبغي أنْ تؤكِّد على احترام الإنسان، احترام كرامته وحريّته التي وهبها الله له، واحترام حقِّه في المشاركة والمساءلة، ومن هنا فالطالب له الحقُّ في إبداء الرأي والاختلاف، ونقد ما يُعتقد بأنَّه الحقيقة في الكتب المدرسية.

وفي الوقت نفسه يجب أن تُعطِي الفلسفةُ التعليمية الجديدة أهميةً كبيرة لتنمية القدرات العقلية لدى الطالب والطالبة منذ الصغر، عن طريق تطوير طُرق التدريس، من خلال البُعد عن أساليب التلقين من قِبل المعلمين والحفظ من قِبل الطلاب، ومن خلال تعزيز نسبة مقرَّرات العلوم والرياضيّات في الخطط الدراسية - كذلك - إضافة إلى أهمّية تطوير قاعدة الأنشطة الطلابية، التي تُعنَى بتطوير مهارات حلِّ المسائل، والكتابة النقدية، وتقديم الحلول للمشكلات العامة في المجتمع الطلابي.

وثيقة جديدة لسياسة التعليم

لقد حان الوقت لإعلان سياسة جديدة للتعليم، بعد سنوات طويلة من صدور الوثيقة الأولى والعتيدة «لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» التي اعتبرنا أنَّ الزمن قد تجاوزها، ولم تعد تمثِّل الفكر السياسي في المملكة. وعلى السياسة الجديدة أن تكون محصورة في إطار زمنيّ معقول، حتى لا تصبح - كسابقتها - عاملاً من عوامل الثبات والاستقرار، فالسياسات تتطوَّر وتتغيَّر بتغير المجتمع والثقافة والأحوال المحلية والدولية.

إنَّ هذا الكتاب - فيما أشرنا إليه من قبل - لا يحاول تقديم تصوُّر جاهز للسياسة العامة للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، بل يحاول إثارة بعض القضايا الحسَّاسة التي يمكن أن تساهم في كسر الجمود، الذي يصيب نقاشات المثقَّفين عند تناول قضايا تمسُّ ما يُسمَّى «بالثوابت» السياسية أو الدينية أو الثقافية. ومع ذلك فإنَّنا نؤكِّد على أنَّ سياسة التعليم الجديدة في المملكة يجب أن ترتكز على عدد من الأُسس التي تعكس القِيَم الثقافية الأصيلة، التي يتبنَّاها المجتمع، مع مراعاة المتغيِّرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي طرأت على تلك القِيَم، في خلال عقود من التنمية والتحضُّر، ومع الاهتمام بالمستقبل واحتياجاته ومتطلَّباته العلمية والثقافية.

من العناصر التي يجب التأكيد عليها وتبنّيها في السياسة الجديدة للتعليم ما يلي:

١. تعزيز العقيدة الإسلامية ومفاهيمها وقِيَمها في نفوس الشباب، والتركيز على القِيَم الإيمانية والأخلاقية والآداب والفضائل العامة التي جاء بها الدين.

٢. وحدة الوطن واستقراره السياسي والاجتماعي، وهي تشكّل أحد الثوابت التي يجب على النظام التعليمي تعزيزها في نفوس الشباب، ومحاربة أفكار العصبيّات الدينية والعِرقية والقبلية كلّها.

٣. التأكيد على احترام كرامة الإنسان وحرّيته في اختياراته، من خلال تنمية مفاهيم حقوق الإنسان وقِيَم المواطنة، والاحتكام للقضاء في المنازعات، وغرس الإحساس بالمسؤولية تجاه تقدُّم المجتمع ورفاهيته. وكذلك التأكيد على حقّ الاختلاف الفكري والتنوّع الثقافي في فهم الحياة والسياسة، وفهم النصوص الدينية وتفسيرها، واعتبار أنْ لا قدسيّة لرأي أو فتوى دينية أو حصانة لجهة علمية أو ثقافية، فالفتاوى الشرعية تُعتبر من اجتهادات البشر المرتبطة بمتغيّرات الزمان والمكان.

٤. إنَّ هدف التعليم - بعد ذلك - هو إحداث التغيير الحقيقي في عقلية الجيل الجديد Mindset وذلك بتعزيز قدراتهم العقلية وتشجيعهم على البحث والاطّلاع والاستكشاف والتساؤل، وإكسابهم المهارات العقلية واليدوية التي تجعلهم قادرين على العمل المنتج بعد التخرُّج، وإكسابهم مهارات التعلُّم مدى الحياة.

٥. التأكيد على إلزامية التعليم والمساواة بين المواطنين جميعهم، وضمان الحقّ لكلّ فرد من أفراد المجتمع في الحصول على تعليم جيّد هو ذلك الذي يقدِّم الفرص للمواطنين كافّة، لتحقيق مستقبل مهنيّ مناسب لقدراتهم وكفاءتهم، وليس لعوامل أخرى.

٦. التأكيد على أنَّ التعليم مرتبط باحتياجات المجتمع والتنمية، وبذلك فإنَّ ربط برامج التعليم ومناهجه باحتياجات التنمية، ومتطلَّبات سوق العمل من المعارف والمهارات والتخصُّصات، يعتبر أمراً أساسياً في نجاح مُخرَجات التعليم.

دور مختلف لوزارة التربية والتعليم

قد تبدو فكرة إلغاء وزارة التربية والتعليم فكرة مناسبة في سياق هذا الكتاب، وقد تبدو فكرة متطرّفة في ظلِّ نظام مركزي في الحكم والإدارة في المملكة العربية السعودية، لكنَّ الإصلاح السياسي أوَّلاً، والإصلاح التعليمي ثانياً، يجب أن يذهبا بعيداً إلى عمق أزمة التنمية والنهضة في المملكة، وذلك من أجل تحليل أسباب تعثُّر انطلاقة البلاد لتكون واحدة من الدول المتقدِّمة، علمياً واقتصادياً وتقنياً؛ فثروات المملكة الطبيعية هائلة، ومساحتها الجغرافية كبيرة، وخصائصها السكَّانية متنوّعة، ممَّا يضيف أبعاداً كبيرة إلى التنوُّع الإيجابي، والتكامل الاقتصادي، والإبداع الإنساني.

ولكنَّ النظام المركزي الشديد، الذي يمنح الإدارات العليا في الأجهزة الحكومية الصلاحيات كافّة، والتحكم في صنع السياسات والخطط، والإشراف على التنفيذ، إنَّما يلغي العناصر الإيجابية للاختلاف والتنوّع كلَّها، ممَّا يحيل البلد إلى كتلة متشابهة الجوانب والزوايا، تنظر إلى المركز باعتباره المحرِّك الأساس والوحيد لإدارة عمليات التطوير والتحديث والتنمية.

إنَّ وزارة التربية والتعليم هي واحدة من تلك الأجهزة الحكومية، التي أصبحت، بسبب مركزيّتها الشديدة وضخامة مسؤولياتها، وتشعُّب إداراتها، عائقاً في إيجاد نظام تعليمي متقدِّم وحديث؛ فالوزارة - كما أشرنا إلى ذلك من قبل- تُعتبر أكبر منظومة إدارية في الجهاز الحكومي، إذ هي تدير أكثر من نصف مليون شخص في مختلف الأعمال الإدارية والتعليمية، وهؤلاء يعملون

لخدمة أكثر من خمسة ملايين طالب وطالبة، ومعظم مشاريع التطوير والتخطيط والتنفيذ تتمُّ في الإدارة المركزية في الوزارة، ومن ثَمَّ فإنَّ هذا التنظيم الإداري والأسلوب المركزي لا يتيح فرصاً للتطوير الحقيقي، بل لعلَّه يخنق الإبداع والمرونة وتوزيع المسؤوليات. ومهما كان الوزراء ووكلاء الوزارة والمسؤولون الكبار من أولي العزم والكفاءة، ومهما تمتَّعوا بميزات قيادية وإدارية، ومهما انخرطوا في دورات إدارية متقدِّمة؛ فإنَّ البيئة الإدارية المركزية، والثقافة المترسِّبة منذ قرون، تجعل من المستحيل على أولئك المسؤولين أنْ ينعموا بفرصة للتفكير الهادئ والتخطيط العميق والمناقشة العقلانية للقضايا والمشكلات التي تواجه النظام التعليمي.

لقد حاول عدد كبير من المسؤولين الذين تعاقبوا على قيادة وزارة التربية والتعليم إصلاحَ الخلل الإداري، وتطبيقَ سياسات وإجراءات جديدة، حيث كان الموضوع الأوَّل الذي يشغل أولئك المسؤولين هو الهيكل الإداري والتنظيمات المتشابكة، والإجراءات المطوَّلة والإدارات المتضاربة في الصلاحيات والإمكانات، فكانت محاولات «إصلاح» الخلل الإداري تبدأ بين مدٍّ وجزر، وبين غضب هذا المسؤول ورضى الآخر، وبين صلاحيات تُمنَح وصلاحيات تُنتزَع، ولكن سرعان ما كانت الأمور تعود إلى ما كانت عليه من البيروقراطية في أداء العمل، ممَّا يدفع الوزير إلى التكيُّف مع مشكلات الوزارة الإدارية، فيخضع للأمر الواقع بل ويدافع عنه أحياناً.

لهذا فإنَّ نجاح محاولات إصلاح الهيكل التنظيمي لقطاع التربية والتعليم من الداخل قد أصبح محدوداً، كما أصبحت القدرة على خلق جهاز فاعل ميؤوساً منها، ومن هنا فإنَّه يجب التفكير - جدِّياً - في قرار سياسي بتحويل مهمة وزارة التربية والتعليم إلى وضع السياسات والخطط التطويرية، وتحويل المسؤولية المباشرة في إدارة منظومة المدارس إلى إدارات التعليم في المناطق الإدارية الثلاث عشرة، التي يمكن أن تعمل باستقلالية مالية وإدارية مع إدخال

مفهوم المشاركة في الإدارة والتخطيط، من قِبل الجهات ذات العلاقة Stakeholders، وجعل النظام التعليمي أكثر «ديموقراطيةً»، من خلال إنشاء مجالس محلية للتعليم، يشترك فيها ممثّلون لمجالس المعلمين المنتخبة، ومجالس أولياء الأمور، ومؤسَّسات المجتمع المدني الأخرى، على أنْ تعمل تلك المجالس وفق قانون معتمد من الدولة، ممثَّلة بمجلسي الوزراء والشورى.

إن تحويل الوزارة الحالية إلى هيئة عليا لصياغة سياسات التعليم تعمل كالأمانة العامة للمجلس الأعلى للتعليم، مهمّ في هذه المرحلة، مما سيؤدّي إلى تخليص الوزارة من كثير من الأعباء الإدارية فتتفرغ لوضع الخطط والبرامج النوعية للتطوير والتحديث، ومراقبة الجودة على مستوى المناطق، وإطلاق المبادرات المحفّزة للنظام التعليمي والمساعدة على إطلاق روح المنافسة بين المناطق وبين المدارس لرفع كفاءة التعليم ولتحقيق معدّلات أفضل في الاختبارات الوطنية والدولية. وفي هذا الإطار تُمنح كلُّ إدارة للتعليم في المناطق الإدارية الثلاث عشرة صلاحيات مالية وإدارية تامَّة، بميزانيات مستقلة تحدّدها الحكومة المركزية، بحسب عدد المدارس والطلاب، وبحسب البرامج والخطط من أجل التوسُّع، على أنْ يشرف على عمل الإدارة مجالس التعليم المحلية المنتخبة، ثمَّ ينتقل الإصلاح - في نهاية الأمر- إلى المدارس، وذلك بمنح إدارات تلك المدارس ومعلّميها صلاحيات جديدة في اختيار المناهج التعليمية المناسبة وفق قواعد الوزارة المركزية وضوابطها، وكذلك في تطوير طُرق التدريس، واعتماد وسائل جديدة للقياس والتقويم، وإطلاق روح الأنشطة اللاصفّية.

إنَّنا سنجد - في هذا الإطار الجديد- أنَّ المسؤوليات قد توزَّعت على المناطق وعلى الإدارات التي هي الأقرب إلى الميدان التربوي، وبهذا سنجد أنَّ فُرص الإبداع والابتكار قد تعزَّزت لدى المشرفين على المدارس

والمعلِّمين، في ظلِّ منح الثقة للجميع في الإشراف والمتابعة، ثمَّ يتمُّ تعزيز فرص التنافس بين المناطق والمدارس - أيضاً - ذلك التنافس الذي يُعتبر المحرِّك الأساس للتقدُّم والنهضة.

تطوير المناهج الدراسيّة

إنَّ المناهج الدراسيّة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى مشروع تطويري تنويري جذري، يعيد صياغة المناهج على مستويات عدَّة، منها المستوى المعرفي، الذي يتعلَّق بنوعية الموضوعات التي تُعلِّمها المناهجُ في الموادّ الدراسية كافَّة، ومنها المستوى الفكري والأخلاقي الذي تفتقده المناهج الحالية في السعودية - كثيراً - ومنها المستوى السلوكي والمهاري، الذي يستند إلى إدخال مهارات حلِّ المشكلات والتفكير النقدي في الموادّ الدراسيّة كافَّة.

ولهذا فإن إدخال تعديلات جذرية على السلّم التعليمي مهمّ للغاية، مع توزيع المستويات العلمية والمعرفية بناء على ذلك ومع تخفيض كمية المعارف والمناهج للصفوف الأولى، والتركيز على العمليات والمهارات. ويمكن أن يتم تقسيم المراحل التعليمية كما يلي:

- مرحلة رياض الأطفال «سنتان»: تهيئة الطلبة وتعليمهم كيفية التعرُّف إلى الأشياء والاكتشاف والتساؤل.

- المرحلة الابتدائية «٤ سنوات»: ويتمُّ التركيز فيها على تعليم الطلاب المهارات الأساسية الثلاث القراءة والكتابة باللغة العربية والحساب. مع بدء تدريس اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة بوصفها لغةً ثانية. وفي هذه المرحلة يتمُّ التركيز على النشاطات التي يطوِّرها المعلّمون دون الاعتماد على الكتب المدرسية.

● المرحلة المتوسطة «٤ سنوات»: ويتمُّ التركيز فيها على المفاهيم الأخلاقية والقِيَم والمُثل العُليا، مع بداية تأسيس التعاطي بشكل جادّ مع العلوم الأساسية في الدين والتاريخ والعلوم والرياضيّات، والتوسّع في تعلُّم اللغة الإنجليزية، وتنمية مهارات الكتابة والقراءة والمحادثة.

● المرحلة الثانوية «٤ سنوات»: ويتمُّ التركيز فيها على تنمية القدرات العقلية والمهارية وحلِّ المشكلات، والتفكير النقدي من خلال المقرَّرات العامّة في العلوم والرياضيّات والحاسب الآليّ والعلوم الاجتماعية، والانتقال بتعليم اللغة الإنجليزية من مستوى تعلُّم مهارات اللغة الأساسية إلى مستوى القراءة والتفكير والكتابة باللغة الإنجليزية. ويمكن الإشارة هنا إلى أنَّ تقسيم المرحلة الثانوية إلى عدّة أقسام، كما هو قائم اليوم بوجود قسم للعلوم الشرعية وقسم للعلوم الطبيعية وقسم للعلوم التقنية وقسم للعلوم الإدارية، لم يعد مناسباً في ظلّ تشابُكِ العلوم والمعارف وفي ظلّ الحاجة إلى تنمية متناسقة للمهارات، فالجميع يجب أن يكون مهيّأً للتخصصات الجامعية كافّة، والجميع يجب أن يحظى بالفرص التعليمية نفسها؛ علماً بأنَّ المرحلة الثانوية قد أصبحت حاسمة في تحديد مستقبل شباب البلاد من الجنسين، ولعلّ فتح المجال لهم - بالمساواة - سيقودهم - حتماً - إلى التفوّق والإبداع في ظلّ ظروف طبيعية متوازنة وراحة نفسيّة. كما أن التجارب والوقائع قد أثبتت أن اختيار الطلبة لأقسام المرحلة الثانوية لا يتمّ وفق أُسس موضوعية أو توجيه تربوي حقيقي يجري في المدارس أو من قِبل الآباء والأمّهات.

إعادة الاعتبار إلى مهنة التعليم

لعلَّ مسارات الإصلاح جميعها تصبُّ في النهاية عند المعلِّم؛ فهو العنصر المؤثِّر والحاسم في نجاح العملية التعليمية والتربوية أو إخفاقها، وما لم يكن المعلِّم في مستوى كفء يجعله قادراً على إحداث التغيير بوسائل أكثر فعالية

في عقلية الطالب، وفي سلوكه وأخلاقه ومعاملاته، فإنَّ مسارات الإصلاح الأخرى جميعها، المتمثِّلة بتطوير المنهج أو البيئة المدرسية، ستظلُّ قاصرة وغير مؤثِّرة.

لقد اهتمَّت أنظمة التعليم الدولية بقضايا المعلّمين، سواء في ما يتعلَّق بالاختيار أو الإعداد أو التأهيل أو الدعم أو التدريب أو التقويم أو غيرها من القضايا المهمة، التي تؤدِّي في النهاية إلى الارتقاء بمهنة التعليم، وجعلها من المهن المرموقة في المجتمع. وتسعى مشاريع الإصلاح في الدول المتقدِّمة إلى تعزيز مكانة مهنة التعليم، حتى تصبح واحدة من المهن التي تجذب أفضل العناصر البشرية للعمل فيها: ففي كوريا الجنوبية - على سبيل المثال - ينضمُّ إلى كلّيات التربية وإعداد المعلّمين أفضلُ خمسة في المئة من متخرّجي الثانوية العامّة؛ وفي فنلندا ينضمُّ إلى مهنة التعليم أفضل ١٠٪ من متخرّجي الثانوية العامّة، وكذلك الحال في سنغافورة وهونغ كونغ وغيرهما من الدول.

لقد نالت مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً في بدايات انتشار التعليم في المناطق والقرى والأرياف، حيث سعت الدولة إلى تأهيل المعلّمين المواطنين من خلال معاهد إعداد المعلّمين والمعلّمات والكلّيات المتوسّطة، التي تمّ تطويرها إلى كلّيات المعلّمين، وكذلك سعت الدولة إلى التوسُّع في برامج كلّيات التربية في الجامعات الحكومية. كما أنَّ المميّزات المالية للمعلّمين قد تطوَّرت في تلك الفترة، حيث أقرَّت الدولة كادراً خاصاً للمعلّمين، يفوق ما يتقاضاه الموظف الحكومي من رواتب وميزات مالية. من أجل ذلك أصبحت مهنة التعليم من المهن الجاذبة للشباب، وأصبحت توفّر أفضل الفرص للوظائف الحكومية الآمنة والمستقرَّة. وقد أدّى تزايد الاحتياج إلى المعلّمين والمعلّمات بعد التوسُّع والانتشار، الذي واكب افتتاح عدد كبير من المدارس في مختلف المستويات، إلى ازدياد الضغوط على كلّيات المعلّمين والمعلّمات وكلّيات التربية لقبول أعداد أكبر من

الشباب، الذين وجدوا في ذلك فرصة للهروب من شبح البطالة، التي سبَّبتها التخصُّصات النظرية في المجالات الأخرى.

وبرغم توافر هذه العوامل الإيجابية فإنّ عملية الاختيار والتأهيل للمعلّمين والمعلّمات لم تتطوَّر كثيراً، بل كانت تسوء على مدى السنوات العشرين الماضية، نتيجة انشغال الجميع بتوفير الكمِّ على حساب الكيف، وبالتركيز على العدد على حساب مستوى التأهيل والتدريب. فقد كانت الحلول تتَّجه - دائماً - إلى ملء الفصول الدراسية بمَنْ يتوافر فيه الحدُّ الأدنى من المؤهِّلات والكفاءات، مما أضرَّ بسُمعة المهنة، وأصبحت قيمتها المعنوية محلَّ تساؤل، حتى أصبحت مهنة التعليم مهنة مَنْ لا مهنة له من أصحاب الطموح المتواضع، الذين يبحثون عن طرق سهلة وسريعة للحصول على وظيفة، مهما كانت شروطها ومواقعها في خارطة الوطن. ولهذا فليس مستغرباً أن يتوصّل تقرير البنك الدولي عن التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في عام ٢٠٠٧ إلى نتيجة مُفادها أن السعودية ومصر وسوريا لديها أكثر من ٨٠٪ من معلّمي المرحلة الثانوية بمؤهّلات الحدّ الأدنى المطلوبة للتدريس في هذه المرحلة.

وممّا ساهم في تدهور الوضع وانخفاض قيمة المهنة - أيضاً - أنَّ من الحلول التي أُقِرَّتْ في وقت الأزمات المالية، التي مرّت بها البلاد في التسعينيّات من القرن الماضي، هو تعيين المعلّمين والمعلّمات على مستويات أقلّ في السُّلَّم الوظيفي أو على وظائف موقَّتة، وذلك لسدِّ الحاجة إلى المعلّمين والمعلّمات ولعدم توافر التمويل اللازم للوظائف المناسبة. ويَمكننا أنْ نضيف إلى ذلك حقيقة أنَّ المعلّمين والمعلّمات هم نتاج النظام التعليمي نفسه، الذي يعاني من مشكلات عميقة ومؤثِّرة تجعله غير قادر - كما أشرنا إلى ذلك سابقاً - على تأهيل الأجيال الجديدة ليكونوا في مستويات متقدِّمة بحيث تعتمد عليهم البلاد في اقتصادها وتطوُّرها ونهضتها، وفي هذا الصدد

يمكننا القول بأنَّه يمكن أن يتحوَّل طلاب الأمس، عندما كانوا على مقاعد الدراسة وفق نظام تعليمي مترهِّل، إلى معلّمين مبدعين ومتمكِّنين في قدراتهم العلمية والمهنية، بحيث يمكن أن يصبحوا قادرين على إحداث عملية التغيير المطلوبة.

إنَّ إعادة الثقة إلى مهنة التعليم تبدأ بوضع أُسس ثقافة جديدة حول المهنة، تدعمها الدولة ومؤسَّسات المجتمع، من أجل ردِّ الاعتبار إلى مهنة التعليم، وتحسين صورتها في نفوس الجيل الجديد، وذلك من خلال رفع المميّزات المالية للمعلّمين والمعلّمات، وتقديم الخدمات الإضافية الصحّية والمهنية لهم، مع رفع مستويات الدعم والتشجيع، عن طريق الجوائز التقديرية والتكريم للمبدعين والمبدعات. ثمَّ لا بدَّ من وضع سياسات جديدة واضحة وحازمة لاختيار العناصر المبدعة، وهم على مقاعد الدراسة في التعليم العام، لإلحاقهم بمهنة التعليم. كما يجب في الوقت نفسه تطوير برامج إعداد المعلّمين وكلّيات التربية في الجامعات بحيث تتواكب مع التطورات العلمية والمهنية في الدول المتقدِّمة، مع الاستفادة من برامج الابتعاث والتدريب، بهدف إرسال طلاب تلك البرامج لمزيد من التأهيل في الدول المتقدِّمة علمياً واقتصادياً، وبخاصة في التخصُّصات العلمية والرياضيّات وفي اللغة الإنجليزية.

كما ينبغي إلغاء سياسات توظيف المواطنين «السَّعْوَدة» لمهنة التعليم، فقد أضرَّت تلك السياسات بالمهنة ضرراً كبيراً، فالعلم والتعليم لا وطن لهما، وقد عانى النظام التعليمي كثيراً في العقود الأخيرة من اعتبار «السعْوَدة» سياسة ثابتة، لا مجال للتراجع عنها، ممَّا أفقد النظام التعليمي كفاءات تدريسية كثيرة من غير السعوديين، الذين تسرَّب عدد منهم إلى المدارس الأهلية أو غادر بعضهم البلاد إلى غير رجعة.

تطوير التعليم الديني

على الرغم من أنَّ التعليم الديني يحظى - كما أشرنا إلى ذلك في الفصول السابقة - باهتمام كبير ومساحة واسعة من الانتشار في النظام التعليمي السعودي فإنَّ أثره الإيجابي في تكوين الشخصية المتوازنة، عميقة التفكير، القادرة على فهم تعقيدات الحياة المعاصرة والتعاطي معها بإيجابية وسماحة، والقادرة - كذلك - على استيعاب العلوم المستجدَّة، والاستفادة منها، بل الإضافة إليها من خلال البحوث والدراسات والقراءات المعمَّقة، هو أثرٌ ضعيفٌ جداً؛ ولعلَّ هذا لا ينعكس على تمكين المختصّين في العلوم الشرعية من النبوغ في العلوم المستجدّة - فحسب - بل على تمكينهم من النبوغ والإبداع والتجديد في العلوم الشرعية نفسها، حيث نلمس هذه الفجوة الهائلة - اليوم - بين علوم الشرع وعلوم الواقع والحياة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية.

ومن هذا المنطلق أصبح تطوير التعليم الديني ضرورة شرعية، وضرورة سياسية، وضرورة اقتصادية، وضرورة اجتماعية. أمَّا كونه ضرورة شرعية فذلك لغرض الارتقاء بالعلوم الإسلامية فهماً وتطبيقاً، بحثاً ودراسة، علماً وعملاً، وأمَّا كونه ضرورة سياسية فذلك لفضِّ الاشتباك بين ما هو ديني وما هو سياسي، وكذلك لتجنيب استخدام الدين أداةً لتنفيذ أجندة سياسية، في حين هو ضرورة اقتصادية بُغية ردم الهوَّة بين الأحكام الشرعية والممارسات الاقتصادية المعاصرة، كما أنَّه ضرورة اجتماعية لتحقيق إعادة تصالح الدين مع الحياة، ومع السلم الاجتماعي، والعلاقات الإنسانية بين البشر جميعهم.

إنَّ الدعوة إلى استمرار جمود مناهج التعليم الديني عند علوم السلف بما فيها من مصطلحات وتقسيمات وموضوعات للعلوم الشرعية، كما كانت في عصر صدر الإسلام، إنَّما هو ظُلم للدارِسين، كما أنَّه تكريس لانفصام علوم الشريعة عن احتياجات المجتمع وسوق العمل في القرن الحادي والعشرين.

فمناهج الدراسة في المعاهد العلمية والكلّيات الشرعية ينبغي أن تنال قدراً كبيراً من التغيُّر والتطوير، بعد أن استمرت على وضعها منذ بدايات تأسيس تلك المعاهد والكلّيات، مهما دافع عنها المتحمّسون، أولئك الذين تخرَّجوا منها، وهم يصفونها بأنَّها قد ساهمت في تخريج العلماء والقضاة والمحاضرين والوعَّاظ. إنَّ المتأمِّل في وضع العلم الشرعي والبحوث والدراسات التي تصدر عن تلك المجامع العلمية والجامعات إنَّما يعرف أن التجديد والإبداع قليلان فيها، وبخاصة في الدراسات المعمَّقة والمتّصِلة بعلاقة قِيَم الدين وأحكامه الشرعية بالسياسة المعاصرة وبالاقتصاد المتنوّع والمعقّد، وبعلوم الاجتماع المتجدّدة، وبالعلوم الإنسانية الأخرى.

في جانب آخر، تُمثِّل طُرق التدريس المعتمِدة على الحفظ والاسترجاع والتلقين إساءة للمنهج الإسلامي في التعلُّم والتعليم - كما أشرنا من قبل - فهي من مخلَّفات عصور التخلُّف والانحطاط، عندما أَفَلَتْ شمس الحضارة الإسلامية، وغاب تأثير مراكز الإشعاع الحضاري في مكّة والمدينة ودمشق وبغداد والقاهرة والزيتونة وقُرْطَبة، وغيرها من حواضر المسلمين، تلك التي كانت تشهد صولاتٍ من المجادلات والمناظرات العلمية، كما كانت الكتب تؤلَّف وتُتَرجم وتُنقَل بوسائل سريعة إلى تلك المدن. بل إنَّ الشواهد من التراث تؤكد على أن تلك الطريقة في التعليم إنَّما تعكس مفهوم أهمّية تلقّي العلم من العلماء مباشرة، وليس عن طريق الكتب والمخطوطات؛ ذلك لأهمية الحوار والنقاش والتفاعل المباشر بين العلماء وطلبتهم، وما لها من أثر في الفهم والاستيعاب.

إن إصلاح النظام التعليمي في المملكة ينبغي أن يتّجه - أيضاً - إلى إلغاء ازدواجية الإشراف على التعليم الديني، فالمعاهد العلمية الثانوية يجب أن تكون ضمن منظومة التعليم العام وليس التعليم الجامعي كما هو حاصل الآن. فلم تعد كلّيات الشريعة وغيرها من الكلّيات المتخصّصة في العلوم الشرعية

تعتمد - فقط - على متخرّجي المعاهد العلمية، كما أن فرص الالتحاق بالتخصُّصات العلمية كافّة يجب أن تُتاح لمتخرّجي المعاهد العلمية الثانوية، وذلك أن حصر مستقبلهم العلمي والوظيفي في مجالات محدّدة هو عبارة عن وضع أُطر محدّدة لمستقبل شباب قد يندمون عليها مستقبلاً، عندما لا يجدون فرصة مواصلة التعليم والالتحاق بمجالات واعدة في الاقتصاد الوطني.

تعليم اللغة العربية

على الرغم من أنَّ موادَّ اللغة العربية تحظى بنصيب كبير في عدد الحِصص الدراسية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، مقارنة ببعض العلوم والمهارات الأخرى؛ فإنَّ النتائج الملموسة في قُدرات الطلبة على القراءة والكتابة والتعبير تظلّ أقلّ من المتوسّط، كما هو الحال في الموادّ الأخرى التي يجري تدريسها في مراحل التعليم العام. ويرجع ضعف مستويات الطلبة في اللغة العربية وعلومها وآدابها إلى أسباب متعدِّدة، لعلَّ من أهمّها الاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس اللغات، تلك التي تستهدف الحفظ والتكرار لقواعد النحو، ثمَّ الإعراب، باعتباره أحد ضوابط اللغة الأساسية، نطقاً وكتابة، وعدم الاعتماد على التعبير والمخاطبة باعتبارهما وسيلة التواصل والتفكير، وبوصفهما قاعدة أساسية لمهارات التذوُّق والإبداع.

وممّا يبعث على الأسف أنَّ الاهتمام بتدريس اللغة العربية قد بدأ يقلُّ في أوساط المثقّفين والمسؤولين عن التعليم، قياساً على اهتمامهم الكبير بتعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية، التي يُنظر إليها باعتبارها المفتاح الحقيقي للنجاح في المستقبل، والطريق الأكيد بل جواز المرور الحقيقي لتحقيق الأهداف الحياتية المنشودة، والسبيل السهل للحصول على الوظائف المرموقة في مجالات الاقتصاد الوطني.

والحقيقة أنَّه لا يوجد تضارب بين الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتطوير

فهم علومها وآدابها، والتمكُّن من مهارات الكتابة الصحيحة والتعبير والتذوّق الأدبي فيها، في جانب، وتعليم اللغات الأجنبية، في جانب ثانٍ؛ ذلك أن العربية تبقى هي اللغة الأمّ التي ينمو من خلالها فكر الطفل وثقافته الأساسية، وتتشكَّل ثقافته الأصيلة على أساسها، كما أنها تبقى المعيار الرئيس لاستيعاب مخزونه الفكري والثقافي، بل فهم قِيَم الحياة وقِيَم العمل واستيعاب مضامينها بشكل واعٍ ومدرك، كما أنها تبقى المعيار الأساس للارتقاء بقدرات الفرد وتطويرها للتعايش مع مجتمعه والآخرين من حوله، كما أنَّها تبقى - أيضاً - لغة التعامل اليومي والتخاطب الحياتي، ليس على مستوى العلاقات العامة والعلاقات الاجتماعية العادية فحسب، بل - أيضاً - في مجالات العمل المتخصّصة، مهما احتاج فيها إلى لغات أخرى لفهم التقنية الحديثة وفهم ما ينتجه الآخرون من علوم ومعارف.

إنَّ تطوير تعليم اللغة العربية يجب أن يحظى بالاهتمام نفسه الذي تلقاه العلوم الأخرى، لكنَّ هذا التطوير يجب أن ينطلق نحو المستوى والنوعيّة في آن واحد، وكذلك تطوير مهارات الدارسين في إطارها، ليس على مستوى عدد الحِصص والموادّ والكتب الدراسية فحسب. ومن ثمَّ فإنَّ تعليم اللغة العربية في النظام التعليمي السعودي يحتاج إلى «غربلة» جذرية للأُسس والمنطلقات التي يجري تبنّيها، سواء أكان ذلك على مستوى المناهج التعليمية أم على مستوى طُرق التدريس. علماً بأنَّ النظريات الحديثة في تعليم اللغات تبتعد عن تعليم اللغة بوصفها علماً وقواعد - فحسب - وتتجه إلى تعليم اللغة باعتبارها مهارة وأداة تواصل وتعبير وتفكير وتذوّق وممارسة يومية.

ولهذا فإنَّ تعليم اللغة العربية بدءاً من مراحل التعليم الأولى يجب أن يتّجه إلى تعليم مهارات القراءة والكتابة بالمقام الأول، أكثر منه لتعليم النحو والصرف والإعراب، حتى تتغير نظرة الدارسين أنفسهم إلى طبيعة اللغة ووظائفها؛ لأنَّ هذا سيكون طريقاً ممهَّداً للدارسين في مراحل تعليمهم

الجامعي - في ما بعد - لإدراك وظيفة اللغة العربية في حياتهم الدراسية ثمّ العملية، من حيث كونها وسيلة تواصل فاعلة من جهة، ومن حيث استخدامها في مجالات الفكر والإبداع لديهم بشكل متطوّر ونابض في الوقت نفسه، وتخليصهم من جهة أخرى من الفهم الخاطئ، الذي ينظرون من خلاله إلى اللغة باعتبارها قاصرة عن استيعاب العصر وعلومه وتقنياته، وأنَّها لغة شعر وعواطف أو أنَّها من مخلَّفات الماضي فحسب.

تعليم اللغات الأجنبية

إنَّ تعليم اللغات الأجنبية - وبخاصّة اللغة الإنجليزية التي ينشر بها اليوم أكثر من ٨٠٪ من العلوم والمعارف - لم يعد تَرَفَاً أو مطلباً يخصُّ نخبة تبحث عن مظاهر حضارية معيّنة، بل لقد أصبح تعلُّم تلك اللغات - اليوم - ضرورةً مُلِحَّة للفرد والمجتمع والاقتصاد والحضارة بشكل عامّ، فلا يمكن أن تستقيم خطط التنمية ومشاريع النهضة والتقدم العلمي والبناء الفكري، بدون إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقلّ، وبخاصة لدى الجيل الشاب الذي يمثِّل غالبية سكّان المملكة. إنَّ تعلُّم لغة واحدة من اللغات الحيّة اليوم، يجب أن يكون إلزامياً على الطلبة والطالبات كافَّةً ابتداء من المرحلة التمهيدية إلى أنْ يلتحق الموظَّف بمهنته بعد التخرج.

لهذا كلِّه فإنَّ تعلُّم اللغات الأجنبية لا يهمُّ أولئك الذين يلتحقون بالتخصُّصات العلمية والمهنية الدقيقة، الذين يحتاجون إلى متابعة كلِّ جديد، والاطّلاع على كلِّ مفيد، والتواصل مع كلِّ مجيد - فقط - وإنَّما يهمُّ الطلاب والدارسين والباحثين في العلوم الاجتماعية والشرعية والأدبية كافَّةً - أيضاً -؛ فالتواصل اليوم مهمّ لأفراد المجتمع جميعهم، والمعرفة مهمّة - كذلك - للباحثين بعامَّة، ومنهم - بلا شك - العاملون في ميادين الدراسات الإسلامية والبحوث الشرعية والعلوم الإنسانية.

لقد نشأ جدل عقيم في خلال السنوات الماضية في الأوساط التربوية والتعليمية، وفي وسائل الإعلام، حول تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية والمستوى الذي يجب أنْ يبدأ به تعلُّم اللغة. وقد توصَّلت اللجنة العليا لسياسة التعليم إلى قرارات الحلِّ الوسط، تلك التي تؤكِّد ما ذهبنا إليه في هذه الدراسة حول عدم اتِّخاذ القرارات الحاسمة في الوقت المناسب، حيث أقرَّت تعليم اللغة الإنجليزية ابتداءً من الصف السادس الابتدائي «المستوى السادس» وبحصّتين اثنتين أسبوعياً، لا يكون لهما أثرٌ البتّة في تعلُّم مبادئ اللغة الإنجليزية.

لكنَّ تحدِّيات تعليم اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم العامّ ليست مقتصرة على المستوى الذي يبدأ به تعليم هذه اللغة، أو عدد الحِصص الدراسية المقرَّرة لهذه المادّة، وإنَّما تذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، إذ إنَّها تنطلق من قناعة المسؤولين بأهمّية اللغة، وتقدير الحاجة عند المخطِّطين التربويّين لنوعيّة المناهج وتأهيل المعلّمين وطُرق التدريس وغيرها. ولعلَّ تعليم اللغة الإنجليزية يبدأ في معظم المدارس الأهلية من المستوى التمهيدي أو الصف الأوَّل الابتدائي، لكنَّ مستويات متخرّجي المدارس الأهلية في اللغة الإنجليزية ليست بأحسن حال من مستويات متخرّجي المدارس الحكومية، ممَّا يعزِّز القول بأنَّ التجربة المحلّية في تدريس اللغة الإنجليزية أو اللغات الأخرى هي نتاج المستويات الضعيفة التي يقدِّمها النظام التعليمي في كافّة الموادّ العلمية والأدبية.

رياض الأطفال أو التعليم ما قبل المدرسة

على الرغم من أنَّ مدارس رياض الأطفال قد بدأت بالانتشار في المدن السعودية، وأصبحت إحدى المراحل الأساسية التي تهتم بها مدارس التعليم

الأهلية، فإنَّ النظام التعليمي الرسمي لا يعتبرها - حتى الآن - جزءاً أساسياً وملزماً في السلَّم التعليمي، حتى إنَّ مدارس رياض الأطفال - من حيث عددها - تُعتبر أقلَّ بكثير من أن تستوعب النموَّ السكّاني المتزايد، وذلك لتوفير فرصٍ تعليمية أوّلية للطلبة والطالبات قبل دخول المرحلة الابتدائية. إنَّ إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ (٢٠٠٧/٢٠٠٨م) (انظر ملحق الجداول والأشكال في نهاية الكتاب) تشير إلى أنّ إجماليّ عدد مدارس رياض الأطفال في المملكة لا يتجاوز ١٦٥٠ مدرسة، تضمّ ١٢٥,٤٣٣ طفلاً من البنين والبنات، بينما يتوافر حوالى ١٣,٦٦٧ مدرسة ابتدائية تضمّ ٢,٦٣١,٣٠١ طالباً وطالبة، وهذا يعني - بحساب تقريبي - أنَّ أقلَّ من ٥٪ - فقط - من طلاب المرحلة الابتدائية قد حظوا بالالتحاق بتعليم أوّلي قبل المدرسة Pre-School Education.

ولا يخفى أنَّ هذه النتيجة المخجلة إنَّما تدلُّ على ضعف الاهتمام بمرحلة تعليمية أصبحت إلزاميّة في كثير من الدول المتقدّمة، للطلبة والطالبات كافّة من سنّ الثالثة إلى الخامسة. لقد حظيت هذه المرحلة بمزيد من الاهتمام في مشاريع إصلاح التعليم في تلك الدول، بعد أن أكّد كثير من الدراسات التربوية أن أحد عوامل النجاح في مراحل التعليم اللاحقة إنما يأتي من خلال تنمية مهارات أساسية في التعلُّم، مثل الإنصات والاستكشاف والمخاطبة، إضافة إلى تنمية مهارات المشاركة والالتزام والتعاون، وكذلك بدء معرفة الأشياء والمفاهيم في حياة المتعلِّم.

إنَّ تطوير التعليم في المملكة يجب أن يقوم على قاعدة أساس هي اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية في النظام التعليمي، مما يستوجب معه وضع خطة زمنية للتوسُّع في عدد مدارس رياض الأطفال على مستوى الوطن، وتزويدها بالإمكانات اللازمة، ودعم برامجها بالكفاءات البشرية، وتطوير مفاهيم التعليم فيها، وتعزيز مشاركة الأُسرة في نموّها وتطوير برامجها، وهذه

- في الإجمال - تُعدُّ قواعد أساسية لتقدّم النظام التعليمي وتحقيقه للأهداف التنمويّة المنشودة.

إعادة النظر في تجربة التعليم الأهلي والمدارس الأجنبية

إنَّ مسيرة التعليم الأهلي في النظام التعليمي السعودي تحتاج - في هذا الوقت بالذات - وبعد أن انتشرت المدارس الأهلية في خلال عشرين عاماً الماضية بشكل كبير جداً، ومع ظهور نماذج متميّزة ومتمكّنة، وظهور نماذج ضعيفة ومتهالكة - أيضاً - إلى إعادة تقويم ونظر، من خلال طرح بعض القضايا الجوهرية، التي كثيراً ما يتمُّ تجاهلها من قبل المفكّرين والمثقّفين لأسباب عدّة، منها ما يلي:

الأول: غياب صوت الفكر التربوي المتخصّص - كما أشرنا إلى ذلك سابقاً - نتيجة عزوف المفكّرين التربويّين عن الخوض في القضايا الجدلية، التي استقرَّ عليها رأي الصوت المرتفع في المنظومة التعليمية.

الثاني: قناعة كثير من المثقّفين وأصحاب الرأي في المجتمع بأنَّ إصلاح التعليم العام الحكومي يُعتبَرُ أمراً بعيد المنال، ومن هنا فإنَّ القطاع الخاص هو البديل المناسب، بما يملكه من إمكانات وما يملكه من مرونة، وبما يتوافر لديه من حوافز تفرضها المنافسة وقانون العرض والطلب.

ولكنّ هذا لا يُلغي أهمّية طرح بعض الأسئلة الجوهرية حول موقع التعليم الأهلي في النظام التعليمي ومكانته، نوردها مقرونةً بإضاءات قد تفيد لإيضاح إشكالية علاقة القطاع الخاص بالتعليم:

السؤال الأول: ما هي العوامل التي ساهمت في نجاح المدارس الأهلية في استقطاب الطلاب والطالبات بعد الاستحواذ على ثقة المجتمع، وبالتالي نجاح الاستثمار في مجال التعليم الأهلي؟

والجواب عن هذا السؤال يتطلب التركيز على عوامل أساسية منها:

١. نشوء طبقة متوسطة عاملة في المدن الكبرى قادرة على تحمُّل تكاليف التعليم المادّية، وهي نتيجة طبيعية لتركيبتها الاجتماعية وللمؤهّلات العلمية للآباء والأمّهات؛ ذلك لأنَّها تُقدِّر أهمية التعليم لحياة أبنائهم ومستقبلهم المهني.

٢. حصول عجز في قدرة وزارة التربية والتعليم على تلبية الاحتياج المتزايد من فرص التعليم نتيجة النموّ السكّاني الكبير، وتعثُّر كثير من مشاريع التوسّع في بناء المدارس وبخاصة بعد مرور البلاد بأزمات اقتصادية في أواخر الثمانينيّات والتسعينيّات الميلادية، ممَّا أدَّى إلى اكتظاظ الفصول الدراسية في المدارس القائمة بعدد كبير من الطلاب، فأثَّر ذلك على مستوى الجودة، التي كانت - أصلاً - متدنِّية، لأسباب أخرى كثيرة، فاتَّجه كثير من المواطنين إلى إلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة، لضمان مستوى معيّن من الرعاية والاهتمام في فصول دراسية معقولة العدد.

٣. المنافسة الكبيرة بين المدارس الأهلية انعكست على ضخِّ استثمارات كبيرة في مجال التعليم؛ ممَّا أدَّى إلى تحسُّن البيئة التعليمية، نتيجة بناء مدارس متمكِّنة من حيث المباني والتجهيزات واستقطاب الكفاءات التدريسية.

٤. استفادة المدارس الأهلية من بعض الاستثناءات التي منحتها الوزارة لها في ما يتعلَّق بالمناهج والموادّ الدراسية؛ فقد أدخلت المدارس الأهلية تعليمَ اللغة الإنجليزية منذ مرحلة التمهيدي والصف الأوَّل الابتدائي، إضافة إلى تعليم مهارات الحاسب الآليّ وغيرها.

السؤال الثاني: هل يمكن اعتبار ظاهرة انتشار المدارس الأهلية خطوة صحّية تخدم النظام التعليمي في المملكة، وتساهم في تحقيق أهداف الدولة في النهضة والتنمية البشرية والحضارية؟

الجواب عن هذا السؤال ليس بالأمر اليسير؛ فالتعليم يُعتبر أحد أهمّ الخدمات الأساسية التي يجب أن تتصدّى لها الدولة وتقدِّمها لأفراد المجتمع كافَّة؛ فهو حقٌّ مكتسب لكلِّ فرد من أفراد المجتمع، ولا يخفى أنَّ ضمان المساواة في تعليم جيّد لأفراد المجتمع جميعهم، غنيّهم وفقيرهم، إنَّما يفترض أنْ يكون أحد التزامات الدولة لرعاياها. ومن هنا فقد سنَّ كثيرٌ من الدول المتقدِّمة قوانين مجّانية التعليم العامّ وإلزاميّته لأفراد المجتمع بعامَّة؛ لأنَّه يمثِّل الأساس في تحقيق المساواة الاجتماعية، وتوفير الفرص المتكافئة للأفراد، ومن ثمَّ فإنَّ التميُّز - بعد ذلك - يكون مبنياً على الكفاءة الشخصية والمثابرة والإرادة، وليس على أُسس طبقية أو امتيازات مالية. إذن هل يمكن القبول بتنازل الدولة عن واحدة من خدماتها الأساسية وتسليمها إلى القطاع الخاص، مع جعل هذا القطاع - الذي يبحث بطبيعته عن تعاظم الأرباح - شريكاً في واحد من أهمّ مقوِّمات وحدة الوطن ومساواة مواطنيه؟

السؤال الثالث: هل تميَّزت المدارس الأهلية - بالفعل - عن المدارس الحكومية، واستطاعت توفير البديل الذي يبحث عنه المجتمع؟

إنَّ الإجابة عن هذا السؤال تتطلب دراسات ميدانية مقارنة بين مُخرَجات المدارس الحكومية والمدارس الأهلية، حتى يمكن الحكم على مستوى التعليم في المدارس الأهلية، وما إذا كانت بالفعل قد وفَّرت البديل الذي يمكن أن يُحتَذى في حال وجود مشروع إصلاح حقيقي للتعليم الحكومي. وفي هذا الإطار لا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ هناك شكوكاً كبيرة في المستويات العلمية لمتخرّجي المدارس الأهلية - بصفة عامَّة - كما هو الحال بالنسبة إلى متخرّجي المدارس الحكومية، وبخاصة عندما تتمُّ مقارنة تلك المُخرَجات ضمن معايير القبول في الجامعات، التي هي - في الغالب - لا تضع معايير مختلفة، تُفضِّل من خلالها متخرّجي المدارس الأهلية، بل ربّما أُثيرت الشكوك حول مصداقية

المعايير الداخلية التي تتبعها بعض المدارس الأهلية، وحول كفاءتها في عمليات التقويم والاختبارات لطلابها، وبخاصة بعد انتشار المنافسة الإعلامية الدعائية لتفوُّق مُخرَجات تلك المدارس في نهاية كلِّ عام دراسي.

ومع ذلك نؤكد أنه على الرغم من الكلفة الباهظة التي تتحمَّلها الأُسرة السعودية في سبيل إلحاق أبنائها بالمدارس الخاصة والمدارس الأجنبية أحياناً - وبخاصة إذا علمنا أنَّ متوسِّط عدد الأبناء في الأُسرة السعودية يتفاوت من أربعة إلى سبعة أبناء - إلاّ أنَّ الإقبال على هذا التعليم الأهلي والمدارس الأجنبية يزداد عاماً بعد عام. ولعلَّ هذا يدلُّ على أنَّ الأُسرة السعودية مستعدَّة لاقتطاع جزء من دخلها السنوي في سبيل تعليم أجود وخدمات أفضل. وهذا يقودنا إلى نتيجة منطقية هي أنّه لو طبَّقنا الخدمات والمستويات التي تقدّمها المدارس الأهلية على المدارس الحكومية فإنَّنا نجد أنَّ المجتمع سيدعم هذا التوجُّه، حتى لو اضطُّر إلى دفع تكاليف مادّية عالية في سبيل الارتقاء بمستوى البيئة المدرسية.

لكنَّ كثيراً من المهتمين بشؤون التربية والتعليم وقضاياه يعلمون أنَّ الموارد المالية لم تكن سبباً في تردِّي التعليم، بل إنَّ السعودية - كما أشرنا إلى هذا من قبل - تُعتبر واحدة من أعلى ثماني دول في العالم في الإنفاق على التعليم، ويمكن للمتابع أن يستنتج أيضاً أنَّ كُلفة التعليم الحكومي تُعتبر أكبر من كُلفة التعليم الأهلي، الذي لا يزال يدفع مستويات أجور منخفضة للمعلّمين والمعلّمات، مقارنة بما يحصل عليه المعلّم والمعلّمة في سُلَّم الرواتب الحكومي. وبذلك تبقى المعادلة الغريبة في أنَّ المدارس الأهلية الأقلّ كلفة في التعليم تحصل على مستوى أكبر من الإنتاج والعطاء، بينما المدارس الحكومية الأكثر كلفة تحصل على إنتاج منخفض ومسؤولية أقلَّ من قبل المعلّمين والمعلّمات والمشرِفين والمشرِفات.

إنَّ إعادة هيكلة الإدارة المركزية للنظام التعليمي - كما اقترحنا هذا سابقاً -

يمكن أنْ تمنح المدارس الحكومية مرونة إدارية أكبر، كما يمكنها أن تشجِّع على التنافس بين المدارس والمناطق التعليمية، إضافة إلى إمكانية مساهمتها في المشاركة المحلّية من قِبل المجتمع في التركيز على الاحتياجات الخاصة للمتعلّمين. إنَّ هذه العناصر وغيرها كانت وراء نجاح تجربة المدارس الأهلية والمدارس العالمية. وتبقى دراسة مستوى نجاح النوع الأخير مهمّة في تقدُّم النظام التعليمي السعودي، فالمستويات الجيّدة في تعلُّم اللغة الإنجليزية وفي المقرَّرات الدراسية العلمية، التي تُطبَّق من خلال مناهج عالمية، ستكون - من غير شكٍّ - إضافة مهمَّة في تطوير الموادّ العلمية في المدارس الحكومية.

مشاركة الأسرة في مسؤولية التعليم

تُمثِّل مشاركة الأُسرة في دعم الأبناء والبنات ومتابعتهم، وتحفيزهم لمزيد من التحصيل العلمي وتحمُّل المسؤولية، وكذلك متابعة المدارس ومحاسبتها لحثِّها على بذل مزيد من الجهد لتطوير ممارساتها التعليمية، تمثِّل أحد العناصر الأساسية التي تضمَّنتها خطط «إصلاح التعليم» Educational Reform في كثير من الدول. ولقد نجحت الدول، التي استطاعت تفعيل دور الأُسرة ومشاركتها في اتخاذ القرارات المناسبة، في تقديم نوعية متميِّزة من التعليم لأبنائها، وفي تقييم مستوى المعلّمين، وتوفير التغذية الراجعة للمشرفين على التعليم.

ولقد نوَّه تقرير البنك الدولي عن إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا MENA، الذي صدر في عام ٢٠٠٧م، بهذه الحقيقة، فأشار إلى أنَّ بعض دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا قد ركَّزت، في عمليات إصلاح التعليم، على إعادة «هندسة» النظام التعليمي ؛ ولكنَّ الدول التي نجحت - بشكل أفضل - كانت هي الدول التي أضافت إلى ذلك مزيداً من الحوافز للمبادرات الجديدة، وقامت بتوفير مناخ للمساءلة من مؤسّسات

المجتمع حول الأداء في المدارس والمعاهد والجامعات.

إنَّ المراقب يستطيع أن يلاحظ اهتماماً متزايداً من بعض شرائح المجتمع السعودي بالتعليم، وذلك من خلال محاولة بحث كثير من الأُسر عن المدارس الجيّدة، حتى لو كانت تكاليف الدراسة فيها مرتفعة، ولكنَّ هذا الاهتمام لا ينطبق على شرائح المجتمع كافَّةً وبخاصة الشرائح محدودة الدخل، تلك التي لا تملك كثيراً من الخيارات في مجال إلحاق أبنائها بالمدارس المتنوّعة؛ فالخيار الوحيد هو المدارس الحكومية والقريبة - فقط - من سكن الأُسرة بفعل صعوبات كثيرة قد تواجهها.

ولكن على الرغم من هذا الاهتمام المتزايد، إلاّ أن دور الأسرة السعودية لا يزال محدوداً في التأثير على كفاءة النظام التعليمي، من حيث تطوير السياسات والمناهج، واختيار المعلّمين، وطُرق التدريس وغيرها. ويمكن أن نعزو هذا القصور إلى أن النظام التعليمي لا يُمكِّن الأُسرة والمجتمع من أداء هذا الدور، ولا توجد سياسات خاصة بذلك، ولا مبادرات جديدة لإشراك الأسرة في خيارات تعليم أبنائها. ولعلَّ ما يتوافر - حتى الآن - لا يتعدَّى فكرة مجالس الآباء في تعليم البنين، ومجالس الأمّهات في تعليم البنات، وهي عبارة عن زيارة يقوم بها الآباء أو الأمّهات للمدرسة بهدف سؤال المعلّمين عن مستوى أبنائهم العلمي وأدائهم في الفصل الدراسي، وسرعان ما تنتهي تلك الزيارات دون أن يكون لها أثرٌ في تقييم الآباء لمستوى التعليم، ودون استفادة المعلّمين من ملاحظات أولياء الأمور.

إنَّ اهتمام الأسرة بالتعليم، والحرص على متابعة الأبناء، وتوفير الحوافز المناسبة يعني أنَّ المجتمع - بأسره - يعي التحدّيات التي تواجهها الأجيال الجديدة في معترك الحياة، كما يعي - أيضاً - أهمّية التعليم في تحديد مستقبل الأبناء، ونجاحهم في بناء حياة مشرقة ومنتجة. وبذلك فإنَّ وضع آليّات جديدة لإشراك الآباء والأمّهات في تحمُّل مسؤولية التعليم، وفي تقييم

أداء المدارس، وفي تحفيز المعلّمين سيكون أحد التحدّيات التي ستواجه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية - مستقبلاً -.

تطوير الكتب الدراسية والموادّ العلمية

على الرغم من الجهد الكبير الذي يُبذَل في تأليف الكتب الدراسية وإخراجها، والتكاليف المالية المرتفعة لطباعتها وتوزيعها بالمجّان على الطلاّب والطالبات في مراحل التعليم العام كافّةً، لا يزال مستوى كثير من الكتب الدراسية ضعيفاً من حيث الناحية المعرفية والتربوية والنفسية مقارنة بما نشاهده في الكتب الدراسية Textbooks، التي تنشرها المؤسَّسات ودور النشر العالمية، والتي تستهدف بتلك الكتب الأسواق التعليمية في الدول المتقدِّمة، وترفدها بأنماط أخرى من الوسائل التي يستفيد منها المعلّم في استحضار قدراته وتطويرها بهدف إيصال المادّة العلمية إلى الطلاب.

أمّا لماذا تبقى الكتب الدراسية في مستوى متواضع من التأليف والإخراج والإيضاح فذلك راجعٌ إلى أنَّ صناعة نشر تلك الكتب تبقى في إطار هيمنة الوزارة التي تسعى لتكليف المختصّين بتأليف تلك الكتب ضمن آليّة بيروقراطية، بطيئة التغيير والتطوير، ثمَّ تدفعها إلى المطابع لإخراجها بالصورة التي توصَّل إليها أولئك المختصُّون. ومن هذا المنطلق تفتقد هذه الطريقة مُقوِّمات التجديد والإبداع، نتيجة المنافسة التي يمكن أن تولِّدها دور النشر المحلّية والدولية، من خلال منح فرصة تأليف الكتب الدراسية، بناء على معايير المناهج الدراسية المعتمدة من الوزارة، ومن ثمَّ اعتمادها في المدارس الحكومية والخاصة، التي يمكنها اختيار المناسب لها من تلك الكتب وتوزيعها على طلبتها.

لقد حاولت وزارة التربية والتعليم - مثلاً - من خلال مشروع تطوير مناهج الرياضيّات والعلوم، التخلُّص من ممارسة التأليف والنشر لكتب

الرياضيّات والعلوم، والاتفاق مع إحدى الشركات الوطنية، التي تقوم بعملية الترجمة لواحدة من سلسلة الكتب التعليمية الدولية، ومحاولة مواءمتها مع البيئة السعودية. وعلى الرغم من تكلفة المشروع الكبيرة؛ إلاّ أنّ ذلك يُمثِّل إحدى المبادرات الجديدة، التي ينبغي تشجيعها، وفي الوقت نفسه المطالبة بفتح سوق منافسة في إطار تطوير الموادّ والكتب الدراسية، لا يكون للوزارة الدور المباشر في تنفيذه وفرضه على المدارس، وإنَّما تُترَك فرصة الفرز واختيار النماذج الرائدة التي تخدم العملية التعليمية لمجالس التعليم والمعلّمين وأولياء الأمور - بشكل مباشر -.

إنَّ هذه الطريقة قد تُحرِّر الوزارة من أعباء كبيرة في تأليف الكتب الدراسية وطبعها، لكنَّها - في الأساس - ستمنح صناعة النشر فرصةً للدخول في سوق كبرى لتأليف الكتب وتسويقها، كما ستقدِّم لتلك السوق أنواعاً مختلفة من الكتب، من حيث جودة التأليف والإخراج والطباعة، من أجل تعزيز فرص نجاح مطبوعاتها في السوق، وذلك بإنتاج وسائل إلكترونية وغير إلكترونية، للمعلّمين والمشرفين وللطلاّب - أيضاً -.

خاتمة

غاية التعليم النهائية هي تحويل
المرايا إلى نوافذ..

سدني هاريس

لقد كشفت الأحداث الأخيرة التي مرَّت بها المملكة العربية السعودية بعد الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر، والعمليات الإرهابية التي ضربت داخل الوطن، أنَّ محاولات كثيرة قد جرت للتأثير في الجيل الجديد في المملكة من خلال عملية تضليل كبيرة وعملية غسل للعقول عميقة التأثير. وكان ذلك نتيجة للخواء المعرفي والضعف العلمي، وهشاشة الثقافة والفكر الذي تقدِّمه مؤسَّسات التعليم على طبق من ذهب لمجتمع شاب، يعيش في ظلِّ صراع ثقافي كبير، تتقاذفه أمواج التطرُّف والتشدُّد الديني من جهة، والتطرُّف العلماني من جهة أخرى، دون أن تستطيع مؤسَّسات التعليم - ومن خلفها مؤسَّسات الدولة والمجتمع - بناء منظومة تعليمية عصرية، قادرة على احتضان الشباب ومنحهم الثقة بأنفسهم أولاً ثم الثقة بالحياة، وبالوطن، والتأثير فيهم علمياً وسلوكياً ومهنياً، ليتمكَّنوا من صنع مستقبلهم بأيديهم، ومواجهة تحدّيات المنافسة في عالم متغيّر، سريع التطوّر، متداخل المصالح، وحياة كثيرة التعقيد، متعدِّدة الفرص، قاسية الملامح، ضعيفة التسامح، لا ترحم الضعيف والعاجز والمتكاسل، إضافة إلى تمكينهم من اقتحام الصعاب،

والمنافسة مع الآخر، بالعلم والمهارة والذكاء والمبادرة واكتشاف الفرص واقتناصها.

إنَّ إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية ليس أمراً مستحيلاً أو عسير المنال، ذلك أنَّ الاهتمام بالتعليم يكاد يكون الشغل الشاغل للقيادة العليا ولأفراد المجتمع بأسره، فالأسرة السعودية مستعدّة - اليوم - لبذل الغالي والنفيس من أجل تعليم الأبناء والبنات في أفضل ما يتوافر من مدارس داخل المملكة، وهي مستعدة - في الوقت نفسه - لإرسال أبنائها وبناتها إلى أصقاع المعمورة للالتحاق بالمدارس أو الجامعات العالمية، التي توفِّر تعليماً مناسباً لاحتياجات العصر. ولا يخفى أنَّ إصلاح التعليم ليس مكلِّفاً من الناحية المادّية، ذلك أنَّ البنية الأساسية قد تمَّ إنجاز كثير من متطلَّباتها، فالمدارس وإنْ كانت تحتاج إلى كثير من التجهيز والتطوير، إلا أنَّها تمتلك المقوِّمات الأساسية لذلك كلِّه، حيث وصلت إلى مختلف المناطق والقرى والأرياف - حسبما ذكرنا ذلك في ثنايا بحثنا -.

إنَّ الإصلاح الحقيقي للنظام التعليمي يحتاج إلى قرارات جريئة وحاسمة من القيادة العليا، بغية انتشاله من واقع الحلول الوسط، والحلول العاديّة، تلك التي أصبحت مسلكاً سهلاً لأولئك الطامحين إلى منصب حكومي هنا أو هناك. ولعلَّ القرارات الجريئة والحاسمة تحتاج قبل ذلك إلى رؤية واضحة، ومشروع مستقبلي مختلف - تماماً - عن المشاريع المطروحة في الساحة التعليمية. إنَّ مجرد توفير التمويل اللازم لمشاريع يُطلَق عليها «تطويرية» لن ينهض بالنظام التعليمي إلى آفاق جديدة، بدون تقديم رؤية سياسة تعليمية جديدة مختلفة، تحسم القضايا الخلافية التي توضع - أحياناً - في مرتبة «الثوابت»، تلك التي أعاقت تنفيذ أفكار ورؤى كثيرة أصبحت عند بعض الأمم والشعوب من مخلَّفات الماضي؛ إذ إنَّ معظم الأمم الناهضة قد تجاوزت جدال الثنائيات من مثل الأصالة والمعاصرة، والهويّة والعَوْلَمة، ونحن

والآخر، وانطلقت شعوبها إلى آفاق من التطوير واسعة، تحوي في ثناياها علوماً ومهارات ومعارف واختبارات تمنح العقل مزيداً من الاستقلالية، وتدفع بالإنسان إلى التحرُّر من أغلال الركون والجمود والاستسلام للسائد، ممَّا نتج عنه تفتُّق الأذهان، وإعمال العقول، وانطلاق مشاريع الاستكشاف والبحوث في ملكوت السموات والأرض، وفي نواميس الكون وفي دقائق التقنية الحديثة، فتقدمت - بذلك - شعوب لم يكن لها تاريخ حضاري عريق، ولم تكن تملك موارد طبيعية كبيرة، لكنَّها ملكت العقل والتقنية وحبَّ المغامرة، في حين تخلّفت - في المقابل - شعوبٌ تعيش على ما أفاء الله عليها من نِعَم الأرض أو من صدقات الدول والمؤسَّسات والأفراد.

إنَّ على السياسة التعليمية المأمولة أن تسعى إلى إصلاح شامل يوفِّر العدالة للجميع، كما يوفِّر التعليم الجيّد للجميع، فالمبادرات الفردية والحلول الجزئية ستعيق الإصلاح في المستقبل، وبخاصة إذا ما قامت على ممارسات لفرز المجتمع طبقياً، بحسب ما يمتلكه الأفراد من مال أو جاه أو سلطان، حيث يجد أبناء النخبة فرصاً للتعليم الجيّد والوظائف الجيّدة والتفاعل مع العالم، فيما يبقى معظم أفراد المجتمع في بيئة تعليمية منغلقة، ومدارس مكتظة، ومعلّمين منشغلين بتفاهات الحياة.

وعلى المؤسَّسات الدينية المستنيرة أن تعمل على مواجهة ثقافة التشكيك والتوجُّس والخوف من التغيير والتطوُّر، وأنْ تساهم في إعادة قراءة الواقع واحتياجات المستقبل، وأنْ تعرف أنَّ هذا العصر هو عصر العقل بامتياز، إذ إنَّ قيادة الناس على قاعدة من العاطفة والتهويل من خطر الاندماج في العالم، وخطر إطلاق ملكات النقد والتفكير في قضايا العلم والتاريخ والاجتماع البشري، لم يعد ممكناً. ذلك أنَّ العالم قد أصبح - اليوم - قرية صغيرة، ولم يعد بالإمكان التمسُّك ببعض المواقف والوسائل، التي كانت تصلح لقرون مضت عندما كان الإنسان يعيش في بيئة بسيطة منغلقة محدودة التأثُّر والتأثير.

وعلى هذه المؤسّسات أنْ تدرك أنَّ وصول رسالة الإسلام إلى العالم لا يمكن أنْ يتمَّ من خلال أُمَّة متخلِّفة علمياً وحضارياً، غير قادرة على المساهمة في تقدُّم المعارف والعلوم والتقنية. إنَّ المنهج القرآني الذي يدعو إلى التفكُّر والتدبُّر والتأمُّل والبحث هو الذي يجب أنْ يكون سائداً - اليوم - في مدارسنا وكلّياتنا، ومعلوم - من غير شكٍّ - أنَّ هذا التفكُّر وذلك التدبُّر لا يمكن أن يبدآ إلا بزرع بذرة الشكِّ والنقد لما هو سائدٌ، والاختلاف في وجهات النظر، والقبول بالحجّة، والتسامح في النتائج، وبغير ذلك لن يكون للتفكير والتأمُّل والدراسة والبحث من حاجة، إذا كان لا بدَّ أن يصل بالإنسان إلى النتائج المقرّرة سلفاً، تلك التي تضمَّنتها كُتب السلف من علماء الشريعة وفقهاء المِلّة.

ولعلَّ القيادات التربوية تسعى إلى هدم حصون الإدارة المركزية للنظام التعليمي، فالتعليم لن يتطوَّر ولن يُحقِّق مستهدفاته، بل لن ينطلق خطوةً إلى الأمام إلا بإطلاق ملكات الإبداع عند العاملين كافَّةً، وإعطائهم دوراً في فكر التغيير. إنَّ التعليم لن يستقيم حاله إلا بالمشاركة وتحمُّل المسؤولية من الأفراد جميعهم؛ من المسؤولين في مؤسَّسات التعليم، ومن الأُسرة، ومن المعلّمين.. صُنَّاع الحياة، وكذلك من الطلبة أنفسهم، إضافةً إلى وسائل الإعلام، وقادة الرأي والفكر، ولا يخفى أنَّ هؤلاء - جميعهم - لا يمكنهم المشاركة بدور فاعل في ظلِّ نظام الإدارة المركزية، التي تجعل الوزير ومساعديه ومستشاريه يملكون مفاتيح الحلول السحرية، ومن خلالهم يتمُّ التصديق على أيَّة قرارات مهمّة أو غير مهمّة. إنَّ التعليم لن يتقدَّم إلى الأمام في ظلِّ انعدام الثقة بين القمَّة والقاعدة في الميدان التربوي، وفي ظلِّ اهتزاز الثقة بمهنة التعليم، والبحث عن الممكن - فقط - من الإجراءات، تلك التي تساهم في تحطيم نفسية المعلّمين، وتكبيل قدراتهم وإمكاناتهم وإبداعاتهم التعليمية والثقافية.

لقد حاول هذا الكتاب أنْ يبتعد عن مناقشة قضايا التعليم المسلَّم بها، والمتَّفق عليها مسبقاً، ليطرح القضايا الجوهرية التي تمسُّ بعض الجوانب التي تكبِّل النظام التعليمي وتُعيق إصلاحه، وتوفِّر المناخ المساعد على استمرار الثقافة البسيطة العادية، غير الفاعلة في مسيرة التطوير، وكذلك ثقافة أنْ ليس بالإمكان أفضل ممَّا كان، بما فيها من روح السلبية والاستسلام والتراجع.

ملحق الأشكال والجداول

جدول رقم (١): إحصائية المدارس والفصول والطلاب وشاغلي الوظائف التعليمية بحسب المرحلة للعام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩ (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)

المرحلة Stage	الجنس Gender	المدارس Schools	الطلاب المقيدون Students	الطلاب المستجدّون New Entrants	شاغلو الوظائف التعليمية Academic Staff
رياض أطفال Kindergarten	مشترك	١٦٥٠	١٢٥٤٣٣	٤٨٧٤٤	١١١٢٥
ابتدائي Elementary	ذكور	٧١١٠	١٣٨٦٤٨٠	٢٢٦٧٦٤	١٠٦٦٥٢
	إناث	٦٨٨٣	١٣٠٧٦٨١	٢١٣٨٤٨	١٠٨٩٧٣
	جملة	١٣٩٩٣	٢٦٩٤١٦١	٤٤٠٦١٢	٢١٥٦٢٥
متوسّط Intermediate	ذكور	٣٨٧٣	٥٨٠٩٦١	١٩٦١٠١	٥٢٨١٥
	إناث	٣٣٠٢	٥٩٤٤٤٨	١٩٥٩٦٠	٥٤٠٤١
	جملة	٧١٧٥	١١٧٥٤٠٩	٣٩٢٠٦١	١٠٦٨٥٦
ثانوي Secondary	ذكور	١٩٣٢	٤٥١٩٨٤	١٤٨٧٧٨	٣٤٧٦٨
	إناث	١٩٢٩	٤٦٤٨٨٨	١٦٧٠٨٠	٣٨٧٤١
	جملة	٣٨٦١	٩١٦٨٧٢	٣١٥٨٥٨	٧٣٥٠٩
تربية خاصّة Special Education	ذكور	٥٢٩	١٧٤٨٩	٤٧٤٧	٤٨٢٧
	إناث	١٤٤	٥٣٤٥	١٧٠٤	١٨٣١
	جملة	٦٧٣	٢٢٨٣٤	٦٤٥١	٦٦٥٨
تعليم كبار Adult Education	ذكور	١٤٧٩	٢١٧٧٤	٩٨٣٠	٠
	إناث	٢٩٦٧	٦٢٥٢٤	٢٣٠٧٩	١١٥٧٠
	جملة	٤٤٤٦	٨٤٢٩٨	٣٢٩٠٩	١١٥٧٠
المجموع العام Grand Total	ذكور	١٤٩٢٣	٢٥٢٢٦٥٨	٥٨٦٢٢٠	١٩٩٠٦٢
	إناث	١٦٨٧٥	٢٤٩٦٣٤٩	٦٥١٤١٥	٢٢٦٢٨١
	جملة	٣١٧٩٨	٥٠١٩٠٠٧	١٢٣٧٦٣٥	٤٢٥٣٤٣

المصدر: خطة التنمية الخمسيّة الثامنة، وزارة الاقتصاد والتخطيط.

جدول رقم (٢) خطة الدراسة التفصيلية للمرحلة الابتدائية

العلوم	الفروع	الصفوف الدراسية						
		الأوّل		الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
		ف١	ف٢					
التربية الإسلاميّة	القرآن الكريم	٧	٧	٧	٧	٧	٣	٣
	التجويد	٠	٠	٠	٠	٠	١	١
	التوحيد	٠	١	١	١	١	٢	٢
	الفقه والسلوك	٢	١	١	١	١	٢	٢
	الحديث	٠	٠	٠	٠	٠	١	١
علوم اللغة العربيّة	قراءة وكتابة وأناشيد	١٢	١١	٩	٥	٤	٣	٣
	الإملاء	٠	٠	٠	٢	٢	١	١
	الخط	٠	٠	٠	١	١	١	١
	التعبير والإنشاء	٠	٠	٠	١	١	١	١
	القواعد	٠	٠	٠	٠	١	٢	٢
الاجتماعيّات	الجغرافيا	٠	٠	٠	٠	١	١	١
	التاريخ	٠	٠	٠	٠	١	١	١
	التربية الوطنية	٠	٠	٠	٠	١	١	١
الموادّ العلميّة	الرياضيّات	٢	٤	٤	٤	٥	٥	٥
	العلوم	٠	١	٢	٢	٢	٣	٣
الموادّ الترويحية	التربية الفنّية	٢	١	٢	٢	١	١	١
	التربية البدنية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	ألعاب	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠
اللغة الإنجليزية		٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢

جدول رقم (٣) خطة الدراسة التفصيلية للمرحلة المتوسّطة

العلوم	الفروع	الصفوف الدراسية		
		الأول	الثاني	الثالث
التربية الإسلاميّة	القرآن الكريم	١	١	١
	الحديث	١	١	١
	التفسير	٢	٢	٢
	التوحيد	٢	٢	٢
	الفقه	٢	٢	٢
	المجموع	٨	٨	٨
اللغة العربية	القواعد	٢	٢	٢
	النصوص	١	١	١
	المطالعة	١	١	١
	التعبير	١	١	١
	خط وإملاء	١	١	١
	المجموع	٦	٦	٦
الاجتماعيّات	التاريخ	٢	٢	٢
	الجغرافيا	٢	٢	٢
	التربية الوطنية	١	١	١
	المجموع	٥	٥	٥
العلوم العامة	العلوم العامّة	٤	٤	٤
	الرياضيّات	٤	٤	٤
	اللغة الإنجليزية	٤	٤	٤
	التربية الفنّية	٢	٢	٢
	التربية البدنية	١	١	١
	المجموع	١٥	١٥	١٥
المجموع العامّ		٣٤	٣٤	٣٤

جدول رقم (٤) خطة الدراسة التفصيلية للمرحلة الثانوية بأقسامها جميعها

نوع العلوم	الفروع	الصفوف و الأقسام								
		الصف الأول	العلوم الشرعية والعربية		العلوم الإدارية والاجتماعية		العلوم الطبيعية		العلوم التقنية	
			الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث
العلوم الشرعية	القرآن الكريم	١	٣	٣	٢	٢	١	١	١	١
	التفسير	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	الحديث	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	التوحيد	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	الفقه	١	٣	٣	١	١	١	١	١	١
	المجموع	٥	١٢	١٢	٦	٦	٥	٥	٥	٥
اللغة العربية	النحو	٢	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	البلاغة والنقد	٠	٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الأدب	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	المطالعة	١	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠
	الإنشاء	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	٦	٩	٩	٤	٤	٣	٣	٣	٣

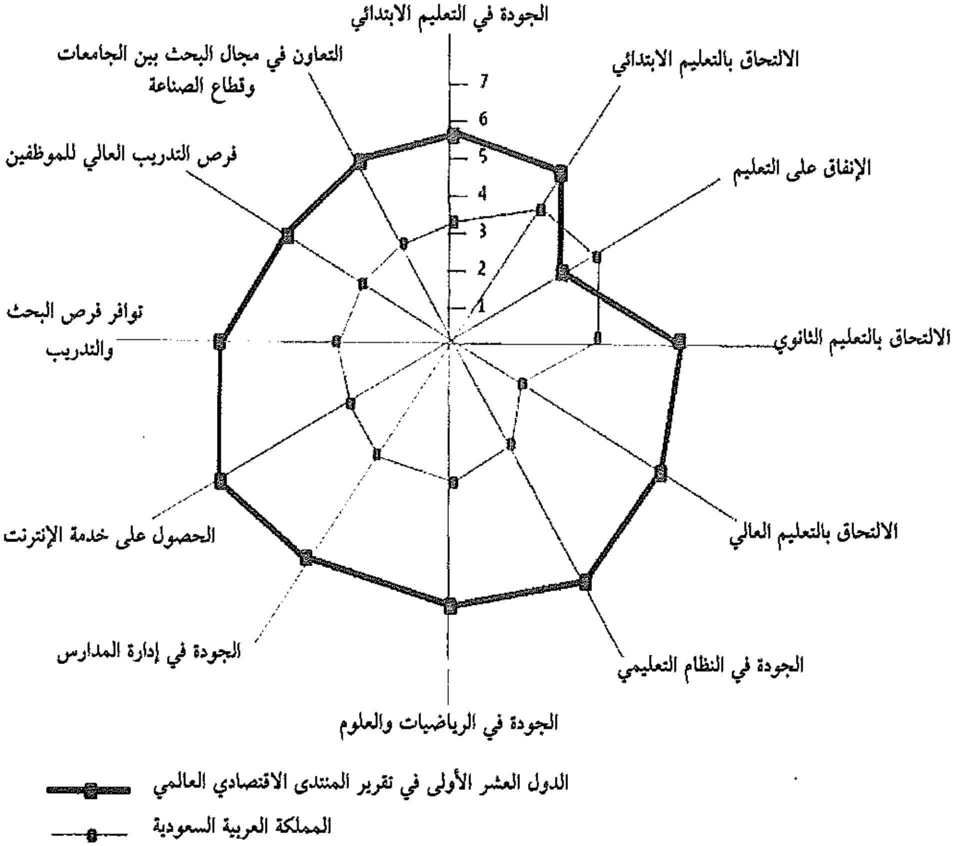
(تابع) جدول رقم (٤)

نوع العلوم	الفروع	الصفوف و الأقسام								
		الصف الأول	العلوم الشرعية والعربية		العلوم الإدارية والاجتماعية		العلوم الطبيعية		العلوم التقنية	
			الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث
العلوم الإدارية	علم الإدارة	٠	٠	٠	٢	٣	٠	٠	علوم تقنية	
	علم الاقتصاد	٠	٠	٠	١	١	٠	٠		
	المحاسبة	٠	٠	٠	٢	٢	٠	٠	٨	٨
	المجموع	٠	٠	٠	٥	٦	٠	٠	٨	٨
العلوم الاجتماعية	التاريخ	١	١	١	٢	٢	٠	٠	٠	٠
	الجغرافيا	١	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠
	علم النفس	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠
	علم الاجتماع	٠	٠	١	١	١	٠	٠	٠	٠
	التربية الوطنية	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	٣	٤	٤	٦	٥	١	١	١	١

(تابع) جدول رقم (٤)

نوع العلوم	الفروع	الصفوف و الأقسام								
		الصف الأول	العلوم الشرعية والعربية		العلوم الإدارية والاجتماعية		العلوم الطبيعية		العلوم التقنية	
			الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث
العلوم العامة	الفيزياء	٢	٠	٠	٠	٠	٤	٤	٢	٣
	الكيمياء	٢	٠	٠	٠	٠	٤	٤	١	٠
	الأحياء	٢	٠	٠	٠	٠	٤	٤	٣	٣
	علم الأرض	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٠	٠
	المجموع	٦	٠	٠	٠	٠	١٣	١٣	٦	٦
الرياضيات		٥	٠	٠	٤	٤	٦	٦	٥	٥
اللغة الإنجليزية		٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
الحاسب الآلي		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١
المكتبة والبحث		١	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠
مجموع الحصص		٣٥	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٦	٣٦	٣٥	٣٤
مجموع المواد		٢١	١٩	١٩	٢٢	٢١	١٧	١٧	١٩	١٨

شكل (١)
مقارنة النظام التعليمي في السعودية مع الدول العشر الأولى في تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي



المصدر: تقرير التنافسية الدولي ٢٠٠٧-٢٠٠٨: المنتدى الاقتصادي العالمي.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبارات الرياضيات الدولية للصف الثاني المتوسط للعام ٢٠٠٣

السعودية تحتل المرتبة ٤٣ من ٤٥ دولة في اختبارات الرياضيات الدولية للصف الثاني المتوسّط

المرتبة	البلد	Mean Score متوسط الدرجة
١	سنغافورة	٦٠٥
٢	كوريا	٥٨٩
٣	هونغ كونغ	٥٨٦
٤	التيبت الصينية	٥٨٥
٥	اليابان	٥٧٠
٦	بلجيكا	٥٣٧
٧	هولندا	٥٣٦
٨	إستونيا	٥٣١
٩	هنغاريا (المجر)	٥٢٩
١٠	ماليزيا	٥٠٨
١١	لاتفيا	٥٠٨
١٢	روسيا	٥٠٨
١٣	سلوفاكيا	٥٠٨
١٤	أستراليا	٥٠٥
١٥	الولايات المتحدة الأميركية	٥٠٤
١٦	ليتوانيا	٥٠٢
١٧	السويد	٤٩٩
١٨	سكوتلندا	٤٩٨
١٩	إسرائيل	٤٩٦
٢٠	نيوزلندا	٤٩٤

٢١	سلوفينيا	٤٩٣
٢٢	إيطاليا	٤٨٤
٢٣	أرمينيا	٤٧٨
٢٤	صربيا	٤٧٧
٢٥	بلغاريا	٤٧٦
٢٦	رومانيا	٤٧٥
	المعدل العالمي (الدولي)	٤٦٧
٢٧	النروج	٤٦١
٢٨	مالدوفيا	٤٦٠
٢٩	قبرص	٤٥٩
٣٠	مقدونيا	٤٣٥
٣١	لبنان	٤٣٣
٣٢	الأردن	٤٢٤
٣٣	إيران	٤١١
٣٤	إندونيسيا	٤١١
٣٥	تونس	٤١٠
٣٦	مصر	٤٠٦
٣٧	البحرين	٤٠١
٣٨	فلسطين	٣٩٠
٣٩	التشيلي	٣٨٧
٤٠	المغرب	٣٨٧
٤١	الفيليبين	٣٧٨
٤٢	بوتسوانا	٣٦٦
٤٣	السعودية	٣٣٢
٤٤	غانا	٢٧٦
٤٥	جنوب أفريقيا	٢٦٤

المصدر: TIMSS (Trends in International Math and Science Study), 2003.

جدول رقم (٦)
نتائج اختبارات العلوم الدولية للصف الثاني المتوسط للعام ٢٠٠٣

السعودية تحتل المرتبة ٣٩ من ٤٥ دولة في اختبارات العلوم للصف الثاني المتوسّط

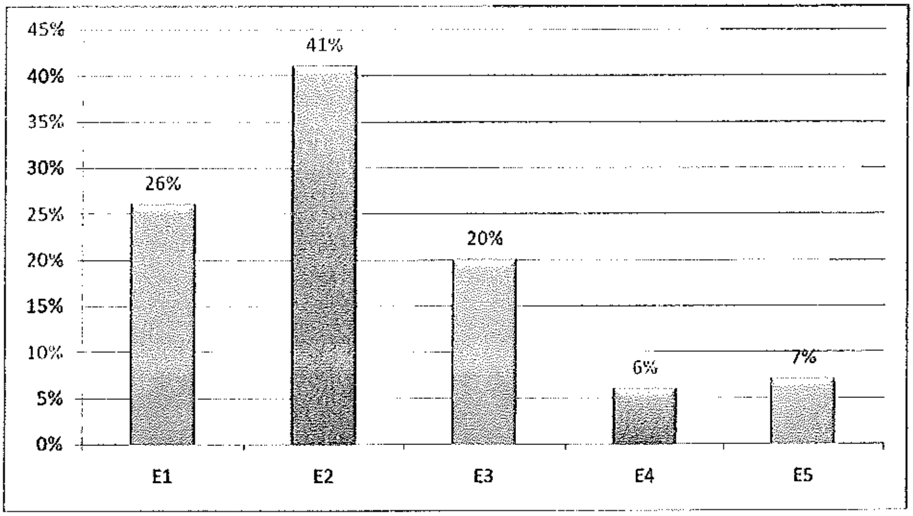
المرتبة	البلد	Mean Score متوسط الدرجة
١	سنغافورة	٥٧٨
٢	التيبت الصينية	٥٧١
٣	كوريا	٥٥٨
٤	هونغ كونغ	٥٥٦
٥	إستونيا	٥٥٢
٦	اليابان	٥٥٢
٧	هنغاريا (المجر)	٥٤٣
٨	هولندا	٥٣٦
٩	الولايات المتحدة الأميركية	٥٢٧
١٠	أستراليا	٥٢٧
١١	السويد	٥٢٤
١٢	سلوفينيا	٥٢٠
١٣	نيوزلندا	٥٢٠
١٤	ليتوانيا	٥١٩
١٥	سلوفاكيا	٥١٧
١٦	بلجيكا	٥١٦
١٧	روسيا	٥١٤
١٨	لاتفيا	٥١٢
١٩	سكوتلندا	٥١٢
٢٠	ماليزيا	٥١٠

٢١	النروج	٤٩٤
٢٢	إيطاليا	٤٩١
٢٣	إسرائيل	٤٨٨
٢٤	بلغاريا	٤٧٩
٢٥	الأردن	٤٧٥
	المعدل العالمي (الدولي)	٤٧٤
٢٦	مالدوفيا	٤٧٢
٢٧	رومانيا	٤٧٠
٢٨	صربيا	٤٦٨
٢٩	أرمينيا	٤٦١
٣٠	إيران	٤٥٣
٣١	مقدونيا	٤٤٩
٣٢	قبرص	٤٤١
٣٣	البحرين	٤٣٨
٣٤	فلسطين	٤٣٥
٢٥	مصر	٤٢١
٣٦	إندونيسيا	٤٢٠
٣٧	التشيلي	٤١٣
٣٨	تونس	٤٠٤
٣٩	السعودية	٣٩٨
٤٠	المغرب	٣٩٦
٤١	لبنان	٣٩٣
٤٢	الفيليبين	٣٧٧
٤٣	بوتسوانا	٣٦٥
٤٤	غانا	٢٥٥
٤٥	جنوب أفريقيا	٢٤٤

المصدر: TIMSS (Trends in International Math and Science Study), 2003.

شكل رقم (٢)

نتيجة اختبار اللغة الإنجليزية لمتخرّجي المرحلة الثانوية الملتحقين ببرنامج التدريب والابتعاث بشركة أرامكو السعودية من عام ٢٠٠٥-٢٠٠٧م

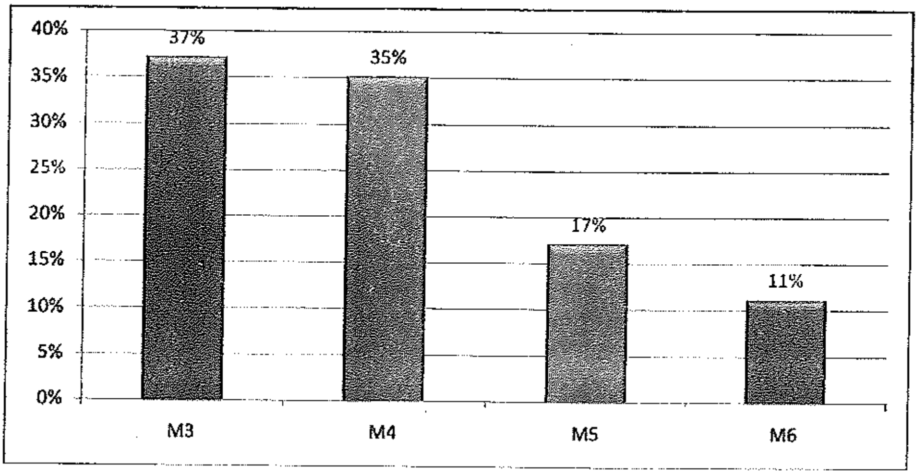


العدد = ٤١٢٦٠ متقدّماً E1 = مستوى ابتدائي E2 = مستوى الصف الأوّل والثاني المتوسط

المصدر: إحصاءات عُرضت في ندوة عن اقتصاديات المعرفة، منتدى الرياض الاقتصادي ٢٠٠٨.

شكل رقم (٣)

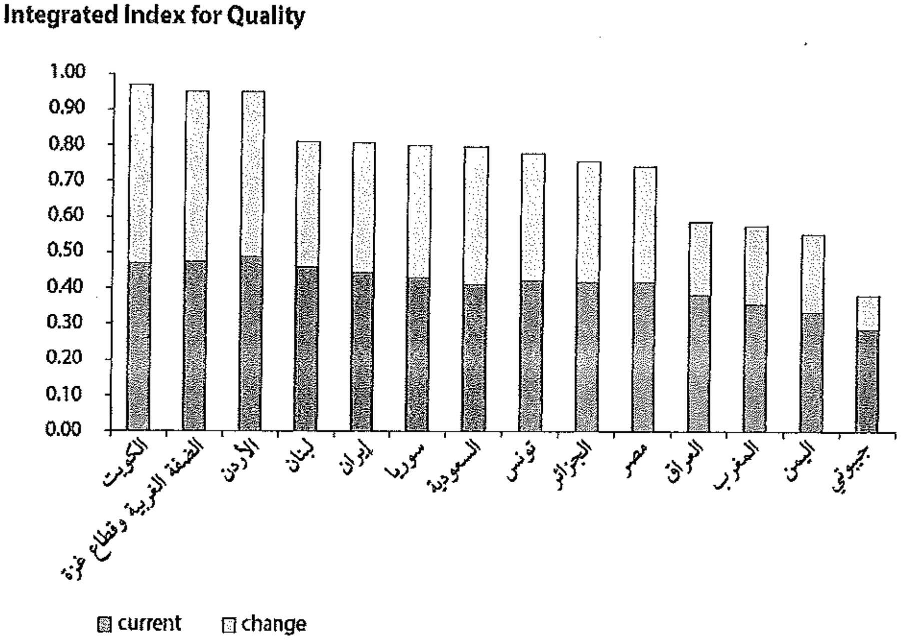
نتيجة اختبار الرياضيات لمتخرّجي المرحلة الثانوية الملتحقين ببرنامج التدريب والابتعاث بشركة أرامكو السعودية من عام ٢٠٠٥-٢٠٠٧م



العدد = ٤١١٨٨ متقدّماً   M4 = مستوى الرياضيات للصف الثاني المتوسط

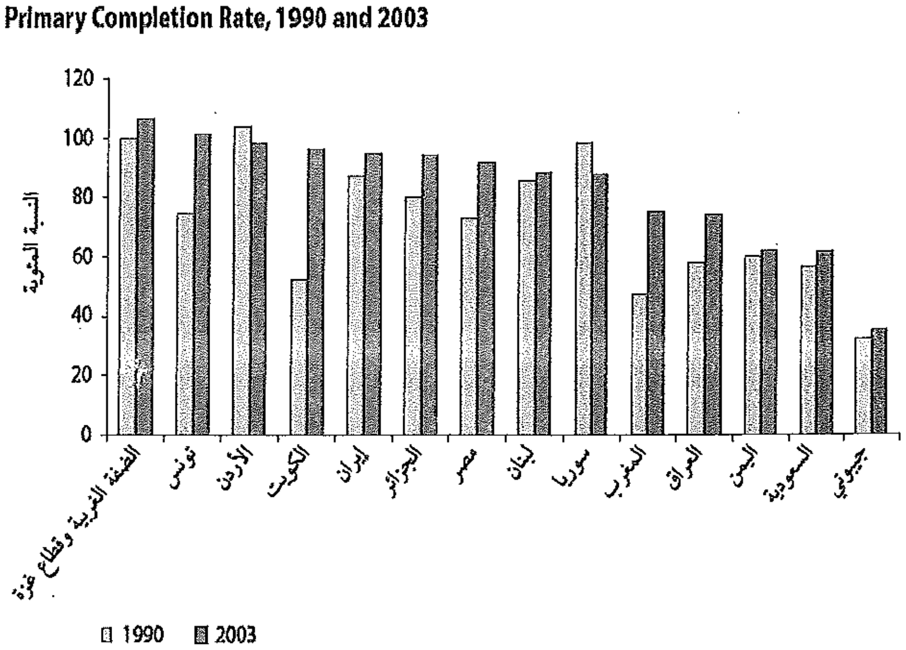
المصدر: إحصاءات عُرضت في ندوة عن اقتصاديات المعرفة، منتدى الرياض الاقتصادي ٢٠٠٨.

شكل رقم (٤)
السعودية في المرتبة السابعة في ترتيب الدول العربية في مقياس جودة التعليم المدمج



المصدر: تقرير البنك الدولي عن التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ٢٠٠٧.

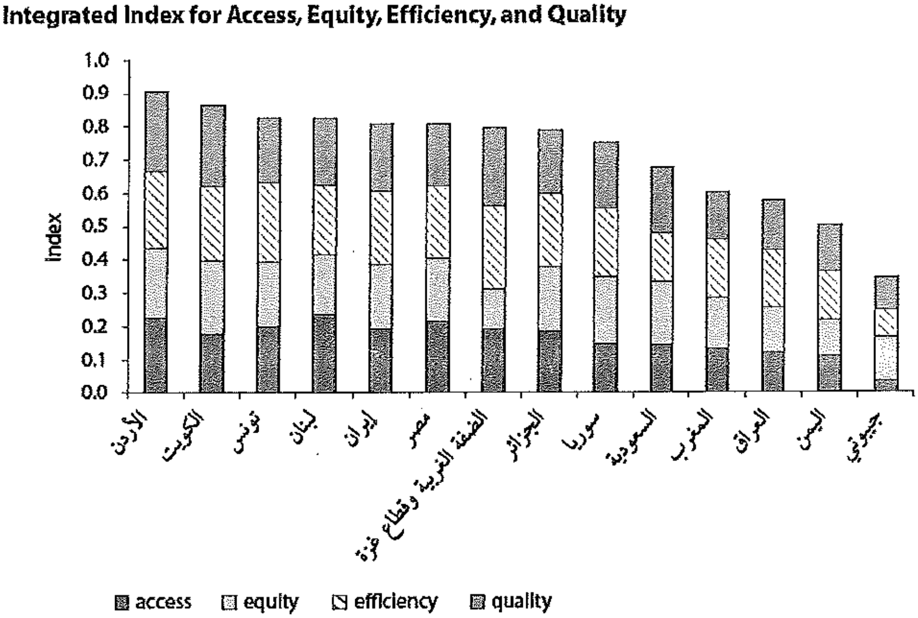
شكل رقم (٥)
السعودية في المرتبة ١٣ في ترتيب الدول العربية في مقياس نسبة إكمال التعليم الأساسي



المصدر: تقرير البنك الدولي عن التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ٢٠٠٧.

شكل رقم (٦)

السعودية في المرتبة ١٠ في ترتيب الدول العربية في المقياس المدمج لتوافر الفرص، والمساواة والكفاءة والجودة



المصدر: تقرير البنك الدولي عن التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ٢٠٠٧.

جدول رقم (٧)

موقع السعودية في مؤشرات التعليم في مقياس التنافسية الدولي للمنتدى الاقتصادي العالمي

تسلسل	المؤشرات	السعودية	الدول الأعلى في المؤشر
١	جودة التعليم الأساسي	٦٧	فنلندا
٢	الالتحاق بالتعليم الأساسي	١١٢	اليابان
٣	الإنفاق على التعليم	٨	أوزبكستان
٤	الالتحاق بالتعليم الثانوي	٦١	أستراليا
٥	الالتحاق بالتعليم العالي	٦٦	كوريا الجنوبية
٦	جودة النظام التعليمي	٧٩	سنغافورة
٧	جودة تعليم الرياضيات والعلوم	٦٧	سنغافورة
٨	جودة الإدارة المدرسية	٧٥	فرنسا
٩	وصول خدمات الإنترنت في المدارس	٥٩	إيسلندا
١٠	توافر الفرص المحلية للتدريب والبحث	٦٨	سويسرا

المصدر: تقرير التنافسية الدولي ٢٠٠٧-٢٠٠٨: المنتدى الاقتصادي العالمي.

جدول رقم (٨)

إحصائية بعدد المدارس الأجنبية في المملكة وعدد الطلاب ـ ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م

تسلسل	المنهج	عدد المدارس التي تدرس المنهج			الرياض	مكّة المكرّمة	الشرقية	المجموع	النسبة
		الرياض	جدّة	الشرقية					
١	البريطاني	١٥	٢٧	٢٧	٩٠٣٢	١٣١٢٢	٧٢٠٠	٢٩٣٥٤	٪٢٢,٥٠
٢	الأمريكي	١٧	١٦	٦	٦٦٣١	٨٤٩٢	٢٣١٥	١٧٤٣٨	٪١٣,٣٧
٣	الفرنسي	٥	٥	١	٢٠٧٩	١٥٦٣	٤٨٠	٤١٢٢	٪٣,١٦
٤	الفلبيني	٩	٤	٢	٤٦١٢	٢٥٥٥	٩٨٠	٨١٤٧	٪٦,٢٤
٥	الأسترالي	٣	٠	٠	٨٦٣	٠	٠	٨٦٣	٪٠,٦٦
٦	الباكستاني	٣	٢	٢	٩٧٦١	٦٦١٤	٥٠٢٠	٢١٣٩٥	٪١٦,٤٠
٧	الهندي	٩	١٠	٦	١٣٧٠٩	١٣٠٣٨	١٢٣٥٠	٣٩٠٩٧	٪٢٩,٩٧
٨	البنغالي	١	١	١	٨٥٠	٧٩٩	٦٢٠	٢٢٦٩	٪١,٧٤
٩	الياباني	١	١	١	١٣	٩	١٢	٣٤	٪٠,٠٣
١٠	الكوري	١	١	٠	٢٧	٢٣	٠	٥٠	٪٠,٠٤
١١	السويدي	١	٠	٠	١٣	٠	٠	١٣	٪٠,٠١
١٢	الأرتيري	١	١	٠	١١٦٥	١٢١١	٠	٢٣٧٦	٪١,٨٢

(تابع) جدول رقم (٨)

١٣	الأثيوبي	١	١	٠	٦٥٨	٥٦١	٠	١٢١٩	٪٠,٩٣
١٤	التركي	١	١	٠	٩٩٦	٩٨٢	٠	١٩٧٨	٪١,٥٢
١٥	الألماني	١	١	٠	٦٣	٧٢	٠	١٣٥	٪٠,١٠
١٦	الأندونيسي	١	١	٠	١٣٦	٦٣٣	٠	٧٦٩	٪٠,٥٩
١٧	الإيطالي	٠	١	٠	٠	٢٢	٠	٢٢	٪٠,٠٢
١٨	اليوناني	٠	١	٠	٠	١٣	٠	١٣	٪٠,٠١
١٩	السريلانكي	١	١	٠	٤٨٢	٢٤٠	٠	٧٢٢	٪٠,٥٥
٢٠	الغيني	١	٠	٠	٤٥٢	٠	٠	٤٥٢	٪٠,٣٥
المجموع		٧٢	٧٥	٤٦	٥١٥٤٢	٤٩٩٤٩	٢٨٩٧٧	١٣٠٤٦٨	٪١٠٠